UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT
DROIT D'AUTEUR

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

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Toute contrefaçon, plagiat ou reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
34 COURS LÉOPOLD — CS 25233
54052 NANCY CEDEX
WWW.UNIV-LORRAINE.FR

École Doctorale SLTC
(Sociétés, Langages, Temps, Connaissances)
Laboratoire INTERPSY

THÈSE

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Par **Valérie BURGÉ-CLAUDON**

Ennui scolaire, inhibition intellectuelle et état dépressif chez des adolescents avec un Haut Potentiel Intellectuel (HPI)

Étude clinique, psychométrique, projective et comparative d'adolescents scolarisés au lycée

Sous la direction de **Renaud EVRARD** et **Bernard KABUTH**
Date de soutenance **: 25 juin 2026**

Composition du jury :

Président du jury (et rapporteur)	**François-David CAMPS**	Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2
Membre du jury (et rapporteur)	**Nathalie DURIEZ**	Professeure des Universités, Université Paris 8
Membre du jury	**Nadine DEMOGEOT**	Maîtresse de conférences, HDR, Université de Lorraine
Membre du jury	**Mélanie LAURENT**	Maîtresse de conférences**,** Université de Lorraine
Directeur de thèse :	**Renaud EVRARD**	Maître de conférences, HDR, Université de Lorraine
Co-directeur de thèse :	**Bernard KABUTH**	Professeur des Universités, Praticien hospitalier, Université de Lorraine

Remerciements

Au terme de ce long travail de thèse, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à toutes celles et tous ceux qui, de près comme de loin, ont contribué à la réalisation et à l'aboutissement de cette recherche.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres du jury de cette seconde version du manuscrit, pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'en évaluer le contenu : Madame la Professeure Nathalie Duriez-Tiquet, Monsieur le professeur François-David Camps, Madame Nadine Demogeot et Madame Mélanie Laurent.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Monsieur le Professeur Pascal Roman, qui avait accepté de participer à mon jury de la première version de cette thèse et dont les remarques pont nourri ma réflexion dans la poursuite de ce travail

Je suis également reconnaissante envers Madame la Professeur Ariane Bazan, directrice du laboratoire Interpsy, qui, par son accueil au sein de l'unité de recherche, a permis la réalisation ce travail doctoral.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes directeurs de thèse Monsieur le Professeur Bernard Kabuth et Monsieur Renaud Evrard.
Je remercie Monsieur le Professeur Bernard Kabuth pour avoir soutenu l'initiative de ce projet de thèse et pour son accompagnement au long de ce travail.
J'exprime à Monsieur Renaud Evrard ma gratitude la plus sincère pour m'avoir accueillie parmi ses nombreux doctorants à un moment délicat de l'élaboration de ma thèse, pour la justesse et la rapidité de ses conseils, la qualité de son accompagnement, et l'attention qu'il a portée à mon sujet, malgré l'éloignement de ses axes de recherche habituels.

Je remercie également Monsieur Youssef Tazouti pour avoir accepté de composer mon Comité de Suivi de Thèse dès le début de cette recherche, ainsi que pour la qualité et la bienveillance de ces retours.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à Monsieur le Professeur John D. Eastwood, spécialiste de la psychologie de l'ennui, au sein du Boredom Lab de l'Université d'York, qui m'a généreusement consacré du temps lors d'une rencontre en visioconférence, partageant avec bienveillance ses éclairages précieux sur ce thème commun.

Je suis également reconnaissante envers le Monsieur le Professeur Kamel Gana, enseignant-chercheur à l'Université de Bordeaux, pour avoir autorisé l'ritualisation de sa validation française de l'échelle d'ennui (EDE), essentielle dans le cadre de ce travail.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers l'équipe de l'Unité de recherche et d'Investigation Clinique (UNIC) du Centre Psychothérapique de Nancy à Laxou. Je tiens ainsi à remercier Tatiana Dabrowski, Maha Zahaf et Naoual Mellouki Bendimred pour leur expertise, leur disponibilité et leur engagement tout au long de ce travail, contribuant ainsi de manière significative à l'avancement de cette recherche.

Je remercie l'ensemble des doctorants qui m'ont apporté leur aide tout au long de ce travail. Leur collaboration active, leurs échanges constructifs et leur disponibilité ont contribué à la progression de cette recherche, en particulier Nathan dont l'aide a été précieuse.

Mes remerciements vont également à mes collègues du Centre Médico-psychologique adolescents et Hôpital de jour de Lunéville, pour leur soutien et leur patience lors de l'élaboration de cette thèse.

J'adresse un remerciement tout particulier à l'ensemble des adolescents ayant participé à ce travail de recherche, sans la contribution desquels ce travail n'aurait pu être mené à son accomplissement.

Merci également à tous ceux qui lisent ces lignes, qui se reconnaissent sans être explicitement nommés.

Enfin, je garde une pensée empreinte de tendresse pour mon mari et mes trois enfants, dont le soutien indéfectible, la présence chaleureuse et les encouragements constants m'ont accompagnée tout au long de ces années, tant dans les aspects logistiques que sur le plan moral. Ils m'ont insufflé espoir et courage dans les moments les plus incertains, adoucissant les moments les plus difficiles.

Je dédie cette thèse à mes parents, dont l'absence se fait ressentir bien trop tôt dans mon parcours de vie.

À mon père, cet autodidacte éclairé, qui aurait été intéressé par mon sujet de thèse et m'aurait accompagnée tout au long de ce travail de son regard dur en apparence mais profondément bienveillant, si le destin ne l'avait pas rappelé dès mon entrée en thèse.

À ma maman, cette femme tellement douce et empathique, désormais perdue dans les brumes de l'oubli de la maladie d'Alzheimer, qui, par la richesse de son être, a inspiré ma vocation de psychologue.

Ce travail porte en lui, à sa manière, une trace de vous.

Ce travail de thèse m'a passionnée, même s'il m'est arrivé de parfois m'y perdre et d'éprouver l'envie d'abandonner. Il demeure néanmoins l'aboutissement d'un long chemin de recherche, riche d'enseignements comme d'épreuves, au terme duquel la recherche a fini par prendre forme et sens.

Je souhaite que la lecture de ce travail vous apporte autant d'intérêt que j'en ai eu à le mener, et que nul ennui ne survienne en parcourant ces pages.

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 9
Liste des abréviations 23
Introduction 25
Partie 1 : Approche théorique : Haut Potentiel Intellectuel et Ennui 35
Introduction 37
1. Le Haut Potentiel Intellectuel 37
1.1. L'intelligence 38
1.1.1. Approches des modèles d'intelligence, en lien avec le HPI 38
1.1.1.1. Les modèles historiques du concept d'intelligence 38
1.1.1.2. Évolution des modèles de l'intelligence : des approches psychométriques aux intelligences multiples 40
1.1.2. Modèles conceptuels de l'intelligence appliqués au HPI 41
1.1.2.1. Les modèles psychométriques : des origines du QI à l'identification du HPI 41
1.1.2.2. Les modèles développementaux et dynamiques du HPI 42
1.1.3. Modèles d'intelligence des théories actuelles du HPI 44
1.1.3.1. Le Modèle Synthétique du HPI 44
1.1.3.2. Modèle intégratif : Intelligence, IAG et Facteurs modulateurs 45
1.1.3.3. Modèle contemporain d'intelligence 45
1.1.3.4. Position épistémologique et intégration des controverses dans la catégorisation des HPI 46
1.1.4. Perspectives affectives et psychanalytiques de l'intelligence 48
1.1.4.1. Intelligence et affectivité : une relation interdépendante 48
1.1.4.2. Modèles psychodynamiques de l'intelligence 50
1.2. L'évolution des terminologies autour du Haut Potentiel Intellectuel 53
1.2.1. Le concept de « Don » 53
1.2.2. « Puer senex », un concept ancien du HPI 54
1.2.3. Le terme de « Surdoué » 54
1.2.4. Les enfants « précoces » 54
1.2.5. Les « Philo-cognitifs » 55
1.2.6. Le « Haut Potentiel Intellectuel » (HPI) 55
1.3. Caractéristiques développementales du HPI 57
1.3.1. Caractéristiques neurodéveloppementales du HPI 57

1.3.1.1. Connectivité cérébrale renforcée....58
1.3.1.2. Plasticité cérébrale prolongée....58
1.3.2. Singularités développementales du HPI....59
1.3.2.1. La petite enfance des HPI....59
1.3.2.2. La période de latence des HPI....60
1.3.2.3. L'adolescence des HPI....61
1.4. Être un adolescent HPI....62
1.4.1 Construction de l'adolescence : développement classique et singularités HPI....62
1.4.1.1. Évolution de l'adolescence aux fils des époques....62
1.4.1.2. Étapes développementales de l'adolescence....64
1.4.1.3. Rôle de l'environnement dans le développement adolescent....69
1.4.1.4. Les remaniements psychiques du pubertaire à l'adolescence....73
1.4.2. Caractéristiques cognitives des adolescents HPI....76
1.4.2.1. Indice de Compréhension verbale (ICV)....77
1.4.2.2. Indice Visuospatial (IVS)....78
1.4.2.3. Indice de Raisonnement fluide (IRF)....79
1.4.2.4. Indice de Mémoire de travail (IMT)....79
1.4.2.5. Indice de Vitesse de Traitement (IVT)....81
1.4.3. Théorie des neurosciences et HPI....82
1.4.3.1. Les neuromythes sur le HPI....82
1.4.3.2. Les fondements scientifiques des neurosciences affectives et lien avec le HPI....83
1.4.3.3. Spécificités des neurosciences affectives avec le HPI....84
1.4.4. Approche du développement psychoaffectif des adolescents HPI....86
1.4.4.1. Spécificités psychoaffectives....87
1.4.4.2. Risques psychopathologiques....93
2. L'ennui....99
2.1. Présentation du concept d'ennui....101
2.1.1. Étymologie du mot ennui....101
2.1.1.1. Une première origine latine écartée....101
2.1.1.2. La racine latine privilégiée....101
2.1.1.3. Une conception antique....101
2.1.2. Histoire et évolution du concept d'ennui....102
2.1.2.1. Le concept d'ennui sous l'Antiquité....102

2.1.2.2. Le concept d'acédie au Moyen-Âge (Vème – XVème siècle) 103
2.1.2.3. Une évolution profonde du sens de l'ennui, du XVème siècle à aujourd'hui 104
2.1.3. Le concept d'ennui en philosophie : une expérience existentielle 106
2.1.3.1. L'ennui, le « tædium vitae » de Sénèque 106
2.1.3.2. Réflexion pascalienne sur l'ennui, comme vide existentiel 106
2.1.3.3. L'ennui pour Kant : condition humaine, morale et conscience du temps . 107
2.1.3.4. L'ennui chez Schopenhauer : entre temporalité, désir et condition humaine 107
2.1.3.5. L'ennui chez Heidegger et Jankélévitch : du « Dasein » à la créativité 108
2.1.4. L'ennui dans la littérature du XVIIIème siècle au XXème siècle 109
2.1.4.1. L'ennui des bouleversements politiques et sociaux, au XVIIIème siècle ... 109
2.1.4.2. L'ennui dans la littérature romantique du XIXème siècle : le « mal du siècle » 110
2.1.4.3. L'ennui moderne du XXème siècle 111
2.1.5. L'ennui : objet clinique en sciences médicales, psychiatriques et psychologiques 113
2.1.5.1. De la philosophie humorale à la psychiatrie moderne 113
2.1.5.2. L'ennui comme expérience humaine à la frontière psychopathologique .. 114
2.1.5.3. L'ennui à l'ère de la modernité : de la neurasthénie au Spleen 114
2.1.5.4. L'ennui à la fin du XXème siècle : mélancolie et expérience du temps..... 115
2.1.5.5. L'ennui, un objet d'étude clinique en évolution 116
2.1.5.6. L'ennui en pédopsychiatrie 117
2.2. Approches conceptuelles de l'ennui 119
2.2.1. Les théories de l'ennui 120
2.2.1.1. Dimensions causales de l'ennui 120
2.2.1.2. Dimensions existentielles de l'ennui 121
2.2.1.3. Dimensions interactionnistes de l'ennui 124
2.2.2. L'évaluation psychométrique de l'ennui 125
2.3. Approche clinique de l'ennui 129
2.3.1. L'ennui, du normal au pathologique 129
2.3.1.1. L'ennui normal 129
2.3.1.2. L'ennui profond, pathologique 129
2.3.1.3. L'ennui comme mécanisme de défense 132

2.3.2. L'ennui à l'adolescence 137
2.3.2.1. Enjeux psychiques de l'ennui à l'adolescence 137
2.3.2.2. L'ennui scolaire 143
2.3.2.3 L'ennui chez les adolescents HPI 146
Hypothèses de recherche 153
Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI 153
Hypothèse 2 : **Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire** 154
Hypothèse 3 : **Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI** 155

Partie 2 : Méthodologie 157
Introduction 159
1. Cadre conceptuel et opérationnel de la recherche 160
1.1. Problématique 160
1.2. Hypothèses 160
1.3. Objectifs 160
1.4. Justification et choix de la méthodologie 161
2. Description de la recherche et de la population 162
2.1. Description de la recherche 162
2.2. Description de la population de l'étude 162
2.3. Critères d'inclusion et d'exclusion 166
3. Données de recherche 167
3.1. Collecte des données 167
3.2. Processus de collecte 171
3.3. Méthodologie mixte : Analyse quantitative et qualitative des données 173
3.4. Méthode d'analyse 178
3.5. Statut psychométrique des épreuves projectives 180

Partie 3 : Présentation des résultats 183
Introduction 185
1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI 187
1.1. L'ennui, un thème récurrent et commun chez les adolescents 187
1.1.1. Approche quantitative de l'ennui, à l'aide de l'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE) 187

1.1.2. Approche qualitative de l'ennui, à l'aide TAT-RE 188
1.2. Quid d'une dimension psychoaffective de l'ennui 189
1.2.1. Une double caractéristique de l'ennui 189
1.2.2. D'un ennui situationnel vers un ennui existentiel 189
2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire 192
2.1. Approche quantitative de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI et NHPI 192
2.1.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au WISC-V 192
2.1.1.1. Évaluation comparative des scores de QI, adolescents HPI/NHPI 193
2.1.1.2. Évaluation spécifique des scores de QI des adolescents NHPI 194
2.1.1.3. Évaluation spécifique des scores de QI des adolescents HPI 194
2.1.2. Signes observables de l'inhibition intellectuelles au Rorschach 195
2.1.2.1. Évaluation des temps de latence 195
2.1.2.2. Évaluation du nombre de réponses 196
2.1.3. Analyse du nombre de mots dans les tests projectifs, sous l'effet de l'inhibition intellectuelle 196
2.1.3.1. Évaluation du nombre de mots au TAT en comparaison à celle du Rorschach 197
2.1.3.2. Évaluation du nombre de mots dans le TAT-RE 198
2.2. Approche qualitative de l'inhibition intellectuelle : comparaisons du discours des lycéens HPI et NHPI, face aux tests projectifs de Rorschach, TAT et SP 200
2.2.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au Rorschach 200
2.2.1.1. Approche des styles défensifs employés par les adolescents HPI et NHPI 200
2.2.1.2. Approche différenciée des mécanismes d'inhibition chez les adolescents HPI et NHPI 202
2.2.1.3. Approche de l'inhibition intellectuelle par la manipulation des planches 203
2.2.1.4. Approche de l'inhibition à travers la qualité des réponses fournies face aux planches du Rorschach par les adolescents HPI et NHPI 204
2.2.1.5. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers les contenus concrets, symboliques ou affectifs 205
2.2.1.6. Approche de l'inhibition intellectuelle par l'analyse de l'indice d'angoisse (IA %) 207
2.2.2. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au TAT 209
2.2.2.1. Analyse comparative des procédés du discours, chez les adolescents HPI/NHPI 209

2.2.2.2. Analyse de l'inhibition intellectuelle à travers la qualité des réponses aux planche 1 et 13 B du TAT 216

2.2.2.3. Analyse de l'inhibition intellectuelle à travers l'imaginaire et le processus de sublimation, aux planches 11, 19 et 16 218

2.2.3. Manifestation de l'inhibition lors du test TAT-RE 221

2.2.3.1. Manifestations de l'inhibition dans l'expression comportementale et corporelle 221

2.2.3.2. Manifestations de l'inhibition dans le langage et la verbalisation 222

2.2.3.3. Manifestations de l'inhibition affective.....223

3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI.....226

3.1. Approche quantitative de vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI...226

3.1.1. Évaluation comparative de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI à l'aide d'auto-questionnaires 227

3.1.1.1. Analyse comparative de l'inventaire de Dépression chez l'Enfant (CDI) chez les adolescents HPI et NHPI.....227

3.1.1.2. Analyse comparative de la dépression et de l'estime de soi, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et SPPA 227

3.1.1.3. Analyse comparative de la dépression et de l'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et EDE.....230

3.1.2. Évaluation quantitative du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach 231

3.1.2.1. Analyse comparative de la dépression par le prisme de dépression 231

3.1.2.2. Analyse comparative des indicateurs de dépression au Rorschach.....232

3.2. Approche qualitative de l'expression dépressive chez les adolescents HPI et NHPI, à l'aide de test projectifs 235

3.2.1 Analyse du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI au test de Rorschach 235

3.2.1.1. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents HPI 235

3.2.1.2. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents NHPI.....239

3.2.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face aux tests projectifs figuratifs de TAT et TAT-RE 244

3.2.2.1. Analyse comparative des manifestations dépressives à la planche 3BM du TAT 244

3.2.2.2. Analyse comparative des manifestations dépressives face au TAT-RE 247

Conclusion.....255

Partie 4. Analyses des résultats 259

Introduction 261

1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI 261

1.1. L'ennui, un thème récurrent et commun chez les adolescents HPI et NHPI 262

1.1.1. Approche quantitative de l'ennui, à l'aide de l'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE) 262

1.1.2. Approche qualitative de l'ennui, à l'aide du TAT-RE 263

1.2. Quid d'une dimension psychoaffective de l'ennui 264

1.2.1. Une double caractéristique de l'ennui 264

1.2.2. D'un ennui situationnel vers un ennui existentiel 265

2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire 268

2.1. Approche quantitative de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI et NHPI 268

2.1.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au WISC-V 268

2.1.1.1. Évaluation comparative des scores de QI, adolescents HPI/NHPI 268

2.1.1.2. Évaluation des scores de QI des adolescents NHPI 269

2.1.1.3. Évaluation des scores de QI des adolescents HPI 270

2.1.2. Manifestation concrète de l'inhibition intellectuelle au Rorschach 272

2.1.2.1. Évaluation des temps de latence 272

2.1.2.2. Évaluation du nombre de réponses 274

2.1.3. Impact de l'inhibition intellectuelle dans la production verbale dans les tests projectifs de Rorschach et TAT 275

2.1.3.1. Analyse du nombre de mots au Rorschach et TAT 275

2.1.3.2. Analyse du nombre de mots dans le TAT-RE 277

2.2. Approche qualitative de l'inhibition intellectuelle : comparaisons du discours des lycéens HPI et NHPI, face aux tests projectifs de Rorschach, TAT et TAT-RE 280

2.2.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au Rorschach 280

2.2.1.1. Approche des styles défensifs employés par les adolescents HPI et NHPI 280

2.2.1.2. Approche différenciée des mécanismes d'inhibition chez les adolescents HPI et NHPI 283

2.2.1.3. Approche de l'inhibition intellectuelle par la manipulation des planches 285

2.2.1.4. Approche de l'inhibition à travers la qualité des réponses fournies face aux planches du Rorschach par les adolescents HPI et NHPI 287

2.2.1.5. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers les contenus concrets, symboliques et affectifs.....289

2.2.1.6. Approche de l'inhibition intellectuelle par l'analyse de l'indice d'angoisse (IA %).....292

2.2.2. Évaluation de l'inhibition intellectuelle au TAT 293

2.2.2.1. Analyse comparative des procédés du discours, chez les adolescents HPI/NHPI 293

2.2.2.2. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers la qualité des réponses aux planches 1 e 13 B du TAT.....297

2.2.2.3. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers l'imaginaire et le processus de sublimation, aux planches 11, 19 et 16 300

2.2.3. Manifestation de l'inhibition au TAT-RE 303

2.2.3.1. Manifestations de l'inhibition dans l'expression comportementale et corporelle 303

2.2.3.2. Manifestations de l'inhibition dans le langage et la verbalisation 304

2.2.3.3. Manifestations de l'inhibition affective.....305

3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI.....309

3.1. Approche quantitative de vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI...309

3.1.1. Évaluation comparative de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI à l'aide d'auto-questionnaires 309

3.1.1.1. Analyse comparative de l'inventaire de Dépression chez l'Enfant (CDI) chez les adolescents HPI et NHPI.....309

3.1.1.2. Analyse comparative de la dépression et de l'estime de soi, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et SPPA 310

3.1.1.3. Analyse comparative de la dépression et de l'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et EDE.....313

3.1.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach 315

3.1.2.1. Analyse comparative de la dépression par le prisme de dépression 315

3.1.2.2. Analyse comparative des indicateurs de dépression au Rorschach.....317

3.2. Approche qualitative du vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI, à l'aide de test projectifs.....319

3.2.1. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach 319

3.2.1.1. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents **HPI**.....319

3.2.1.2. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents **NHPI**.....322

3.2.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face aux tests projectifs figuratifs de TAT et de TAT-RE....326
3.2.2.1. Analyse comparative des manifestations dépressives à la planche 3BM du TAT 326
3.2.2.3. Analyse comparative des manifestations dépressives face aux quatre planches spécifiques du TAT-RE....329
Illustration clinique paradigmatique : le cas d'Anna....334
1. Contexte de la demande....334
2. Anamnèse....335
2.1. Début de vie....335
2.2. Histoire intra-familiale ou l'exploration des schémas affectifs familiaux....336
2.3. Problématique clinique....337
2.4. La scolarité d'Anna....338
3. Analyse des données....341
3.1. Méthodes d'évaluation....341
3.2. Interprétation des données....341
3.2.1. Hypothèse d'une nature distincte de l'ennui : prévalence de l'ennui existentiel 342
3.2.1.1. Approche quantitative....342
3.2.1.2. Approche qualitative....343
3.2.2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle en corrélation avec l'ennui 345
3.2.2.1. Approche quantitative....346
3.2.2.2. Approche qualitative....350
3.2.3. Hypothèse 3 : corrélation entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive 356
3.2.1.1. Approche quantitative....356
3.3.3.2. Approche qualitative....358
Conclusion....362

Partie 5. Discussion....365
Introduction....367
1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les adolescents HPI (non validée) 367
1.1. Illustrations par les cas cliniques....367
1.2. Vers une compréhension multidimensionnelle de l'ennui....369

2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire (non validée) 369
2.1. Inhibition intellectuelle : fluctuation du QI chez les adolescents HPI 369
2.2. Étude ancillaire : situation exceptionnelle des scores de QI singuliers des adolescents HPI 370
3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI (validée) 372
3.1. L'ennui comme indicateur de vulnérabilité dépressive 372
3.2. Évolution terminologique et précision épistémologique 372
4. Ouvertures cliniques 373
4.1. Ennui scolaire, inhibition intellectuelle et dépression : l'apport des cas cliniques 373
4.2. Corrélations et implications cliniques 374
5. Portées et perspectives 375

Conclusion générale 377
1. Synthèse globale des résultats et des hypothèses théoriques 379
1.1. Portée théorique et confrontation à la littérature 379
1.2. Originalité méthodologique 380
1.3. Positionnement stratégique 380
2. Critiques et limites de l'étude 380
2.1. Taille de l'échantillon 380
2.2. Nature transversale de l'étude 381
2.3. Biais de recrutement 381
2.4. Méthodologie d'analyse 382
2.5. Limites méthodologiques et épistémologiques 384
2.6. Variables non contrôlées 387
2.7. Absence de prise en compte de la différence de sexe 388
2.8. Intérêt d'une comparaison spécifique entre les quelques adolescents avec un QI ≥ 130 et les adolescents NHPI 388
2.9. Articulation entre cas cliniques et analyses groupales 389
3. Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques 389
3.1. Pistes de recherche 389
3.2. Perspectives préventive et thérapeutiques 392

BIBLIOGRAPHIE 395

Liste des abréviations

AESH	: Accompagnant des élèves en situation de handicap
ARC	: Attaché de Recherche Clinique
CDI	: Échelle de dépression
CIM 10	: Classification Internationale des maladies, 10ème révision
CMP	: Centre Médico-Psychologique
CMPA	: Centre Médico-Psychologique pour adolescents
CMPP	: Centre Médico Psycho Pédagogique
CPN	: Centre Psychothérapique de Nancy
CRF	: Case Report Form ou cahier de Recherche sur la formation
DSM-5	: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5ème édition
EDE	: Échelle d'ennui
EIP (ou IP)	: Enfant Intellectuellement Précoce
EN	: Éducation Nationale
HQI	: Haut Quotient Intellectuel
HP	: Haut Potentiel
HPI	: Haut Potentiel Intellectuel
ICV	: Indice de Compréhension Verbale
IRF	: Indice de Raisonnement Fluide
IMT	: Indice de Mémoire de Travail
IVS	: Indice VisuoSpatial
IVT	: Indice de Vitesse de traitement
IRB	: Institutional Review Board
MASC	: Échelle d'anxiété
MDPH	: Maison départementale des personnes handicapées
NHP	: Non Haut Potentiel
NHPI	: Non Haut Potentiel Intellectuel
PUPEA	: Pôle Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent
QI	: Quotient Intellectuel
SPPA	: Échelle d'estime de soi
TAT	: Test d'Apperception Thématique
TAT-RE	: Épreuve Restreinte du TAT en lien avec l'Ennui
TLFI	: Trésor de la Langue Française Informatisé
WISC-V	: Wechsler Intelligence Scale for Children, 5ème édition.

Introduction

Cette thèse s'inscrit dans le champ de la psychologie clinique et de la psychopathologie de l'adolescent et prend pour objet l'articulation entre haut potentiel intellectuel (HPI), ennui scolaire et souffrance dépressive à l'adolescence. Elle s'appuie sur une pratique prolongée au sein des dispositifs publiques (CMPP et CMP pour adolescents), qui a permis de repérer de manière récurrente ces problématiques chez les adolescents HPI, en particulier à des moments charnières de leur parcours scolaire comme au moment du lycée.

Le socle de mon travail clinique et de recherche – et plus largement de ma pratique de psychologue clinicienne – s'inscrit dans une orientation psychanalytique, portée plus spécifiquement par les écrits structurants de Françoise Dolto (1984, 1985, 1987), Donald Winnicott (1950, 1958) et du Pr Bertrand Cramer (2002, 2008, 2015). Ces références, approfondies postérieurement à ma formation universitaire, ont constitué une base théorico-clinique majeur, orientant à la fois ma pratique professionnelle, tout en étant une grille de lecture étayante pour les élaborations conceptuelles de ma recherche.
Cette orientation s'appuie également sur des théories, formations et pratiques en thérapies systémiques et transgénérationnelles, notamment les apports de Mony Elkaïm (2004), et d'Anne Ancelin Schützenberger (1988), ainsi que les travaux de plusieurs cliniciens de de l'Université de Lorraine, tels que Sylvain Bouyer (2000, 2014) et Claude de Tychey (1984, 2000, 2006).
En filigrane de ma pratique professionnelle auprès d'enfants et d'adolescents, ces références m'ont progressivement conduite vers l'haptonomie - la science de l'affectivité élaborée par Frans Veldman – qui a enrichi ma compréhension du soin et de la relation thérapeutique. J'ai ainsi poursuivi une formation en haptopsychothérapie auprès de Dominique Décant-Paoli (2008, 2022) et Jean-Louis Revardel (2014, 2015), ainsi qu'en l'haptonomie périnatale auprès de Catherine Dolto (2025). Cette approche, plaçant la relation et le contact affectif au cœur du soin, de l'éducation et de toute rencontre interhumaine, a profondément enrichit et affiné ma posture clinique et ma conception du soin comme un « art du soin ».

Dans la continuité de cette orientation clinique et théorique, l'adolescent est ici envisagé comme un sujet en devenir, inscrit dans une dynamique de transformation à la fois identitaires, affectifs, cognitifs et scolaires, caractéristiques de la période pubertaire. Si le titre de la thèse fait explicitement référence aux « lycéens », ce n'est pas tant la catégorie scolaire qui constitue l'objet d'étude que la condition adolescente elle-même, approchée dans une temporalité singulière – celle du temps du lycée – et au sein d'un environnement institutionnel marqué par ses exigences, ses normes et ses enjeux de passage vers l'âge adulte.

Le cadre théorique mobilisé relève de la psychologie clinique et de la psychopathologie développementale, en articulant les dimensions cognitives, psychoaffectives et relationnelles du fonctionnement adolescent, et en portant une attention particulière aux liens entre HPI, expériences subjectives d'ennui et vulnérabilité anxio-dépressive.

L'ennui est rarement repéré comme un signe clinique en soi. Si la littérature met en évidence des liens complexes entre HPI et dépression, la question de l'ennui apparaît surtout dans le discours des professionnels de l'Éducation nationale, souvent en référence aux élèves à haut potentiel, sans

toujours y identifier une éventuelle psychopathologie sous-jacente.

Concernant le choix de centrer ma thèse sur l'ennui chez les adolescents HPI, alors que je suis consciente de l'orientation prévalente de la littérature dominante sur l'anxiété et les troubles anxieux (Kermarrec et al., 2020), j'ai réalisé ce recentrage pour deux raisons principales. D'une part, les entretiens cliniques réalisés auprès des adolescents HPI consultant pour troubles anxieux scolaires ou désengagement de leurs études, au sein desquels l'ennui émergeait systématiquement comme affect ressenti à un moment de leur trajectoire de vie et scolaire.
D'autre part, intriguée par ces retours récurrents sur un ennui souvent vécu dès la maternelle, j'ai, durant mon année pré-doctorale, exploré la littérature sur le HPI pour y repérer les traces de ce vécu. Comme énoncé dans mon manuscrit (Partie 1 : Approche théorique - 2. L'ennui - 2.3. Approche clinique de l'ennui -2.3.2 ; L'ennui à l'adolescence - 2.3.2.3 L'ennui chez les adolescents HPI), la littérature scientifique le mentionne comme signe clinique :

- un mécanisme de défense contre fragilité narcissique pubertaire (Adda, 2028 ; Facchin, 2008, 2010),
- un signe d'évitement masquant une souffrance plus profonde avec sentiment de vide (Goldman, 2008b, 2010a),
- ou un symptôme lié à l'angoisse de séparation (Weismann-Arcache, 2011, Mises et Quemada, 2002),

sans toutefois l'approfondir théoriquement.
L'ennui s'est ainsi imposé comme une piste complémentaire et pertinente pour explorer la dynamique et la souffrance psychiques des adolescents HPI.

Dès lors, à partir d'un cas clinique fondateur, enrichi par mes observations et mes rencontres cliniques avec d'autres adolescents HPI scolarisés au lycée et venus consulter, j'ai été conduite à formuler l'hypothèse que l'ennui scolaire pourrait constituer une variable médiatrice entre haut potentiel et dépression. En m'appuyant sur les ressources de la littérature scientifique, je propose ainsi d'envisager l'ennui come une médiation possible entre ces deux pôles, un facteur de risque susceptible de rendre compte de certains vécus dépressifs chez les adolescents HPI.

Le titre est réajusté pour assurer une progression rhétorique fluide et cohérente :

Ennui scolaire, inhibition intellectuelle et état dépressif
Étude clinique, psychométrique, projective et comparative d'adolescents scolarisés au lycée ayant présenté ou non un Haut Potentiel intellectuel

Cette reformulation recentre l'attention sur les trois dimensions principales de la recherche – l'ennui scolaire, l'inhibition intellectuelle et l'état dépressif – tout en précisant la population concernée et la période développementale étudiée, bien qu'elle soit une limitation sociale : **le lycée**.
La période du **lycée** constitue en effet un tournant décisif à l'adolescence, particulièrement pour les sujets HPI. Au fil de mon expérience clinique, j'ai pu observer un phénomène récurrent chez plusieurs adolescents HPI au moment de leur entrée au lycée, à travers une résistance aux apprentissages voire un désengagement scolaire. Cette dynamique a suscité une interrogation

clinique sur les facteurs spécifiques à cette période transitionnelle, susceptible d'engendre un tel comportement chez des sujets dotés d'une efficience intellectuelle élevée, et pour les autres adolescents également.
Cette spécificité s'éclaire à la lumière de la distinction établie par Calin (2007) – évoquée dans le premier manuscrit (dans le chapitre « 1.4.1.2. Étapes développementales de l'adolescence », p. 66 et dans le nouveau manuscrit p. 59). L'auteur conceptualise la « petite adolescence » crisique (collège), caractérisée par des turbulences pulsionnelles, et la « grande adolescence » maturante (lycée) où les enjeux identitaires et existentiels prédominent.
Des études récentes corroborent cette vulnérabilité accrue au moment du lycée, avec une dégradation significative du bien-être psychique (59 % de collégiens vont bien contre 51 % de lycéens) avec une prévalence à la solitude (27 % pour les lycéens contre 21 % pour les collégiens) (santé publique France, 2024).
Du point de vue des adolescents HPI, Terrassier (1985) identifie dans cette phase, un risque d'inhibition intellectuelle lié à un défaut d'effort, quant à Millêtre (2017), elle analyse leur désinvestissement existentiel en lien avec les exigences abstraites scolaire du lycée.

Pour en revenir aux termes « subtile » et « nuancée », présents dans le titre initial, ils avaient été employés au préalable dans la mesure où ils rendaient compte de la nature clinique latente de l'inhibition intellectuelle, manifestée par l'ennui scolaire chez les lycéens à haut potentiel intellectuel (HPI). Cette hypothèse clinique s'appuie sur les observations recueillies auprès des adolescents (HPI et NHPI) rencontrés en consultation au CMP, où je supposais que l'ennui en classe pouvait constituer un signal de désajustement scolaire progressif, masquant un retrait psychique graduel. Dans cette perspective, l'inhibition s'exprimerait alors de manière différenciée, en tant que mécanisme de protection contre l'agitation pulsionnelle ou contre la sévérité du jugement surmoïque, prévenant un risque d'effondrement narcissique plus marqué. Conformément à la conception freudienne de l'inhibition comme mécanisme protecteur partiel du Moi (Freud, 1926), elle serait un frein mis à certaines fonctions de la pensée dans le but de contenir l'angoisse issue des conflits intrapsychiques entre le Ça, le Moi et le Surmoi.
Bien que Freud n'emploie pas explicitement les termes d'« ennui », de « subtil » ou de « nuancé », ces notions sont présentes en filigrane dans son œuvre. D'une part, il aborde sa propre *terreur de l'ennui* dans une lettre à Ferenczi, qu'il définit comme un sentiment mortel, comme écrit dans mon manuscrit p. 107 : « Il m'est permis d'y faire venir mes trois patients plus difficiles**, ce qui me protège d'un ennui mortel** » (*Correspondance Freud-Ferenczi. Les années douloureuses, 1920-1933*, p. 282).
D'autre part, les notions de *subtil* et *nuancé* se discernent implicitement dans son analyse des formations de l'inconscient – notamment dans *L'Interprétation des rêves* (1900), où Freud décrit les processus de déplacement et de condensation comme des opérations subtiles par lesquelles le désir refoulé s'exprime de manière indirecte et nuancée, contournant la censure du Moi pour accéder à une satisfaction dérivée. Ces mécanismes témoignent d'une élaboration psychique complexe et différenciée, où l'expression inconsciente se manifeste sous une forme atténuée et masquée, dans l'esprit de ce que je voulais exprimer par l'emploi des termes « subtil » et « nuancé ».

Sur le plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans une démarche quantitative, complétée par un versant clinique descriptif. Elle repose sur l'administration de questionnaires standardisés évaluant la dépression, l'anxiété, l'estime de soi et l'ennui, associés à des outils d'évaluation intellectuelle et à des épreuves projectives, afin d'appréhender à la fois les dimensions objectivables des symptômes et certains aspects plus qualitatifs du vécu psychique des adolescents HPI. L'objectif est de mettre en évidence les liens statistiques et cliniques et le profil cognitif, les expériences d'ennui scolaire, le désengagement vis-à-vis des apprentissages et les indicateurs de souffrance psychique sous-jacente.

Dans le cadre de la passation des épreuves projectives, certaines situations ont fait l'objet d'un **enregistrement audio**, conformément à la modification majeure du protocole approuvé par le Comité de protection des personnes (CPP Est IV). Ce choix, validé sur le plan éthique, répondait à une double exigence : garantir la fidélité du matériel langagier produit par les adolescents, tout en tenant compte d'une contrainte pratique liée à une arthrite éprouvée par le psychologue-chercheur, rendant difficile la prise de notes exhaustive lors des passations.
L'enregistrement a ainsi permis de conserver la richesse et la spontanéité des productions verbales, favorisant un travail ultérieur de retranscription clinique et d'analyse lexicale exploratoire. Ce dispositif, bien qu'il s'écarte en partie des prescriptions méthodologiques traditionnelles de l'école projective de Paris, s'inscrit néanmoins dans une perspective de rigueur clinique et de respect des principes éthiques encadrant la recherche impliquant des mineurs.

Mon exercice en Centre Médico-Psychologique pour Adolescents[1] (CMPA) a permis d'accompagner un grand nombre d'adolescents. Cette stabilité de poste a rendu possible des suivis inscrits dans le temps, parfois sur plusieurs années, offrant une observation fine des trajectoires développementales, des remaniements symptomatiques et des fluctuations de la santé mentale au fil des étapes de la scolarité, en particulier au moment du lycée, période de cristallisation de nombreux enjeux identitaires et scolaires.
Dans ce contexte institutionnel, les informations cliniques, psychologiques et psychométriques recueillies au fils des suivis s'inscrivent dans le cadre du dossier médical, protégé par le secret médical et le secret professionnel. Initialement, leur usage dans le cadre de cette recherche s'est limité à des critères de repérage – notamment pour l'identification du HPI à partir de bilans psychologiques antérieures – sans constituer de données d'études en elles-mêmes. Cette utilisation des données s'appuie sur le consentement implicite – et souvent explicite – donné par les adolescents et leurs parents lors de leur engagement dans une démarche de soins en santé mentale au CMPA, conformément aux principes déontologiques et éthiques régissant l'exercice clinique en contexte institutionnel.

Au fil des rencontres cliniques, l'attention s'est portée sur la spécificité des adolescents présentant un HPI et sur la manière dont ils se confrontent à l'institution scolaire, notamment lorsque l'ennui et la souffrance dépressive viennent perturber leur parcours. Ces constats

[1] CMPA rattaché au Pôle de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent du Centre Psychothérapique de Nancy.

répétés ont contribué à structurer la problématique de cette thèse autour des liens entre HPI, ennui scolaire et vulnérabilité psychoaffective chez les adolescents dans le contexte du lycée.

C'est dans la continuité de cette pratique en CMPA que s'inscrit la rencontre avec Max, adolescent de 16 ans, dont le cas clinique joue le rôle de cas fondateur au sens de Fustier (1996, 2020), en ouvrant une interrogation nouvelle sur le HPI, l'ennui et la dépression à l'adolescence. Ce cas fondateur a joué un rôle décisif non seulement dans l'élaboration théorique, mais aussi dans la genèse même de l'écriture : il m'a servi d'illustration théorico-épistémologique pour structurer l'introduction des divers chapitres, en, incarnat concrètement les questionnements qui sous-tendent ma recherche.
Cependant, la place accordée au cas de Max ne vise pas à mettre en avant une trajectoire singulière en modèle généralisable. Cette rencontre a joué un rôle structurant dans la genèse de la recherche, mais tout en veillant à ne pas réduire l'ensemble de la problématique à cette seule vignette clinique.
L'objectif est de considérer ce cas comme un élément épistémologique de l'interrogation scientifique, articulé à un ensemble plus large d'observations cliniques et à un corpus théorique empirique approfondi, afin d'identifier des patterns cliniques stables et constants dans l'expérience de l'ennui scolaire et dans l'élaboration (ou l'absence d'élaboration) d'affects chez les adolescents HPI.
Ainsi, la rencontre avec Max permet de montrer une effraction dans les évidences cliniques, de susciter un déplacement du regard et ouvrir un questionnement théorico-clinique plus large.

En effet, dans ce contexte clinique et théorique, la demande de Max pour une consultation en CMP, formulée de manière autonome, après une période de réflexion prolongée, interroge par le contraste qu'elle révèle, entre un mal-être psychoaffectif profond et des performances intellectuelles remarquables.
D'un point de vue professionnel, j'avais moi-même initialement tendance à partager l'idée, souvent véhiculée dans le champ éducatif et psychologique, selon laquelle les adolescents à haut potentiel intellectuel vont bien, perspective que Gauvrit (2014), a notamment développé en s'appuyant sur des données empiriques montrant l'absence de lien systématique entre HPI et souffrance psychique.
En tant que psychologue clinicienne, j'ai initialement adhéré à la représentation commune dominante – fréquemment relayée dans les domaines éducatifs – postulant un lien entre HPI et épanouissement scolaire et psychique. Cette thèse, enrichie de la revue de littérature et l'approche clinique de cas comme Max, m'a conduite à rectifier ce biais représentationnel. La littérature scientifique montre le consensus que le HPI ne saurait être assimilé ni à un bien-être systématique ni à une vulnérabilité inhérente, constat étayé par les situations cliniques rencontrées en pratique professionnelle.
L'évaluation clinique de Max est ainsi venue bousculer cette représentation initiale. Son tableau clinique associe en effet des troubles anxieux, une symptomatologie dépressive, des idéations suicidaires, une hyperactivité cognitive avec une activité mentale incessante - évoquant la tachypsychie – des troubles du sommeil, une logorrhée, une hyperkinésie ainsi qu'un fort désinvestissement scolaire. **La passation de l'échelle métrique WISC-V met en évidence un QI total de 149, révélant un fonctionnement HPI exceptionnel qui contraste avec la**

fragilité psychoaffective et le tableau anxio-dépressif, qui illustre la complexité du fonctionnement psychique de certains adolescents HPI.

Au-delà de ces données psychométriques, la clinique de Max laisse apparaître, parmi d'autres éléments, un sentiment de décalage par rapport à ses pairs, un manque d'estime de soi et une tendance marquée à a rationalisation et à l'intellectualisation au détriment de l'expression des affects.
Chez lui, l'ennui se présente comme un phénomène ancien, massif et peu reconnu par son environnement, auquel s'ajoute progressivement un désengagement vis-à-vis des apprentissages, une stratégie d'évitement des épreuves du baccalauréat et la volonté de redoubler pour différer l'entrée dans le monde adulte.
La consultation au moment du lycée, en lien avec la préparation du baccalauréat, interroge la dimension de ce dernier comme rite de passage contemporain et symbole d'accès au statut d'adulte, et invite à examiner l'impact de ce seuil normatif sur la santé mentale des adolescents HPI.

Au-delà de la singularité du cas de Max, l'expérience clinique au CMPA révèle la répétition de configurations similaires chez d'autres adolescents HPI. Plusieurs d'entre eux développent, précisément au moment du passage au lycée, une résistance aux apprentissages et un ennui scolaire.
C'est précisément cette temporalité développementale critique et ce cadre institutionnel spécifique qui justifient le choix du terme « lycéens » dans le titre de cette thèse, **délimitant le champ d'étude à l'adolescence tardive dans son expression au sein de l'environnement lycéen**. Ainsi, la référence aux « lycéens HPI » – permet d'**ancrer l'analyse dans un contexte socio-institutionnel et chronologique précis**, celui du lycée avec ses rites de passage et ses exigences normatives – **tout en visant à éclairer les dynamiques psychoaffectives caractéristiques de cette phase développementale**, où l'ennui scolaire et la vulnérabilité dépressive se manifestent en lien étroit avec les enjeux transition vers l'âge adulte.
Ainsi, loin de se limiter à une catégorie scolaire, l'étude appréhende le sujet adolescent dans son écologie développementale spécifique, observable à travers les données cliniques et les mesures standardisées (questionnaires d'ennui, d'anxiété, de dépression et d'estime de soi associées à des évaluations intellectuelles et projectives).

C'est dans ce contexte que le HPI est également appréhendé, non comme une simple catégorie psychométrique, mais comme une confirmation de fonctionnement psychique spécifique, caractérisé par une rapidité, une intensité et une complexité de la pensée, associées à un recours privilégié à l'intellectualisation, susceptibles de masquer ou de contenir des conflits intrapsychiques et des éprouvés dépressifs
L'ennui scolaire peut être considéré comme une expérience limite, à l'interface du cognitif et de l'affectif : il peut signaler à la fois un décalage entre les potentialités de l'adolescent et les stimulations proposée par l'environnement, et un possible mouvement d'inhibition intellectuelle venant protéger le sujet d'affects de vide, de déception ou d'effondrement. La dépression est alors envisagée dans sa dimension psychodynamique, comme une atteinte

narcissique, une difficulté à symboliser les pertes et les frustrations, ainsi qu'une altération des investissements objectaux et du rapport au savoir.

Sur le plan épistémologique, cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la clinique interprétative en psychologie clinique et en psychodynamique : elle articule un matériel clinique issu de suivis d'adolescents HPI (dont le cas de Max comme point de départ, comme cas fondateur) avec une réflexion théorique et une démarche méthodologique s'appuyant sur une revue critique de la littérature, des données psychométriques et projectives et des questionnaires. L'objectif n'est pas de produire une généralisation statistique, mais de dégager, à partir de situations singulières rigoureusement analysées, des lignes de compréhension des processus psychiques liés à l'ennui scolaire, à l'inhibition intellectuelle et à la dépression chez les adolescents HPI.

L'objectif initial de la recherche ne visait nullement de dimension longitudinale. Mais elle a cependant émergé comme une découverte fortuite au fil de l'analyse. De ce fait, il est important de reconnaître qu'elle pourrait ouvrir une voie d'interrogations scientifique spécifique sur l'intelligence comme trait versus état, dans l'exploration des facteurs influençant les fluctuations de performances cognitives chez les adolescents HPI (test/retest WISC-V). Il convient toutefois de souligner un possible biais méthodologique : les adolescents HPI inclus ont été orientés vers l'étude par le médecin ou d'autres collègues du CMP qui les suivaient en consultation, en raison de leur connaissance préalable de ce profil cognitif, certains ayant même été évalués par mes soins lors d'un bilan antérieur.
Alors que la question de recherche principale interroge si l'ennui scolaire chez les adolescents HPI pourrait constituer une manifestation d'inhibition intellectuelle et un prodrome dépressif, une interrogation épistémologique sous-jacente émerge de la pratique clinique en CMP. Celle-ci suggère que le HPI pourrait être appréhendé comme un *trait* développemental, fluctuant sous l'effet de performances WISC-V influencées par des facteurs psychologiques, plutôt qu'un *état* ponctuel attesté par des bilans (QI > 130)
Ces interrogations s'appuient sur des études scientifiques (Cuadrado et al. 2023, Duriez, 2024, Liratni et Pry, 2011), et ouvrent une trajectoire de recherche possible concernant les variations possibles de la performance cognitive sous l'effet de facteurs psychopathologiques, tels que la souffrance psychologique ou encore l'inhibition intellectuelle, l'anxiété d'évaluation.

La subjectivité du clinicien-chercheur, inévitablement mobilisée par le cas fondateur comme dans toute démarche thérapeutique, n'entrave pas la rigueur scientifique : la clinicienne que je suis, a su prendre la distance nécessaire, et c'est précisément cette position clinique nourrie par le cas de Max qui a structuré ma posture de chercheur.

En l'occurrence, cette thèse poursuit plusieurs objectifs :
• Proposer une conceptualisation de l'ennui scolaire comme expression possible d'une inhibition intellectuelle et comme indicateur d'un mal-être subjectif chez les adolescents HPI.
• Explorer les liens entre ennui, désengagement scolaire et émergence ou aggravation d'une symptomatologie dépressive, e prêtant attention aux formes silencieuses ou masquée de la dépression.

• Situer le HPI à l'adolescence dans une perspective psychodynamique, en discutant les enjeux narcissiques, identificatoires et défensifs associés à ce fonctionnement.
• Dégager des perspectives cliniques pour le repérage et l'accompagnement psychothérapique de ces adolescents, en tenant compte de la spécificité de leur rapport à la pensée, au savoir, à la norme scolaire et à l'entrée à l'âge adulte.

Dans cette perspective, la référence freudienne vient préciser la portée conceptuelle de ces qualificatifs : si Freud n'emploie pas explicitement les termes « subtils » et « nuancé », sa conception de l'inhibition – notamment telle qu'elle apparaît dans *L'interprétation des* rêve et dans les élaborations métapsychologiques ultérieures - met déjà en évidence la complexité, la discrétion et la différenciation des processus inconscients, dont les effets cliniques se manifestent souvent sur un mode justement subtil et nuancé. L'usage de ces qualificatifs s'inscrit ainsi au cœur de la démarche de cette thèse, qui propose de penser l'ennui scolaire comme un phénomène clinique dont la compréhension requiert, à l'image des descriptions freudiennes du fonctionnement psychique, une approche elle-même subtile et nuancée
Ainsi, l'analyse de l'ennui scolaire chez les adolescents HPI invite à une exploration à la fois théorique, clinique et méthodologique, que ce travail se propose de développer selon la structuration suivante. Dans cette perspective, la thèse s'organise en trois grandes parties articulant progressivement modélisations conceptuelles, choix méthodologiques et apports cliniques.
• La première partie développe une approche théorique et épistémologique du HPI et de l'ennui, en s'appuyant sur les principaux modèles de l'intelligence, les spécificités développementales des adolescents HPI et les différentes conceptualisations de l'ennui, depuis ces dimensions historiques, philosophiques et cliniques, jusqu'à son inscription en psychopathologie de l'adolescence. Elle aboutit à la formulation des hypothèses de recherche, articulant ennui existentiels, inhibition intellectuelle et vulnérabilité dépressive chez les lycéens HPI.
• La deuxième partie présente le cadre méthodologique de l'étude précisant la problématique, les hypothèses, les objectifs, la description de la population, les critères d'inclusion et d'exclusion ainsi que les modalités de recueil et d'analyse des données dans une perspective mixte, quantitative et qualitative. Elle explicite notamment l'usage combiné d'outils psychométriques, d'échelles cliniques et de tests projectifs pour appréhender l'ennui, l'inhibition intellectuelle et la symptomatologie dépressive.
La troisième partie est consacrée à la présentation des résultats organisés selon les trois hypothèses principales, portant respectivement sur la prévalence de l'ennui existentiel, le caractère subtil de l'inhibition intellectuelle et le lien entre ennui scolaire et dépression sous-jacente chez les adolescents HPI et non HPI. Les données issues des approches quantitatives et qualitatives y sont mises en regard afin de dégager les premières articulations cliniques et psychopathologiques.
• La quatrième partie propose une analyse et une discussion approfondie de ces résultats en les confrontant au modèle théorique et aux apports de la littérature, et en interrogeant la pertinence du concept d'ennui comme manifestation défensive et comme possible prodrome dépressif à l'adolescence, en particulier dans le champ du HPI. Elle ouvre sur une compréhension multidimensionnelle de l'ennui scolaire, à l'interface entre fonctionnement cognitif, enjeu narcissique et processus d'inhibition.

Partie 1 : Approche théorique
Haut Potentiel Intellectuel et Ennui

Introduction

La pratique clinique au CMPA révèle une augmentation des consultations d'adolescents HPI, souvent marqués par un mal-être psycho-affectif sous-jacent à un discours intellectuellement riche. Chez les lycéens, majoritairement en déscolarisation dès la seconde, l'ennui scolaire émerge comme un indicateur récurrent, associé à une démotivation et des troubles anxio-dépressifs.

La littérature actuelle interroge la validité du concept HPI, la qualifiant parfois d'un effet de mode ou de construction mythique (Durif-Varembont, 2024 ; Goldman et al., 2024 ; Tordjman et Kermarrec, 2019) – tout en soulignant l'ennui comme motif fréquent de consultation chez ces profil, devant les troubles comportementaux (Cuche et al., 2010 ; Geiser, 2021). Comme l'interroge Goldman (2008a, p. 750), il est peu courant que des adolescents HPI sollicitent une aide psychologique et encore moins à l'âge du lycée :

> [Où] sont les adolescents surdoués ? Pourquoi ce Laboratoire, pris d'assaut par d'incessantes suspicions (parentales, professorales, médicales) de surdon, croise-t-il aussi peu de sujets post-pubères surdoués, alors que les autres pathologies restent bien représentées ? Cela signifie-t-il que les enfants surdoués ne le restent pas après le passage de la puberté ? Ou poursuivraient-ils dans les lycées une scolarité heureuse et exempte de troubles psychiques ?

L'exemple de Max illustre ce paradoxe : une conscience aiguë de capacités (rapidité cognitive, surréflexion), mais des blocages scolaires récurrents et de l'ennui explicite en classe (« je m'ennuie »), non formulé initialement comme motif principal.

Cette recherche explore ainsi l'ennui scolaire chez les adolescents HPI comme expression d'inhibition intellectuelle et indicateur de la dynamique psychoaffective complexe, particulièrement à l'entrée au lycée.
Quels facteurs précipitent ces consultations tardives pour ces adolescents HPI ? Quels facteurs précipitent ces consultations à l'entrée au lycée ? De quelles manières ces jeunes traversent-ils la période d'adolescence dans un contexte de HPI ? Comment l'ennui interagit-il avec les trajectoires développementales HPI ?

Ce cadre théorique rappellera les conceptions de l'intelligence et de l'ennui (définition, étymologie, histoire), avant d'aborder leurs interactions cliniques et psychométriques ches ces adolescents.

1. Le Haut Potentiel Intellectuel

Au cours des entretiens cliniques, Max évoque une conscience aigüe de ses capacités intellectuelles, caractérisée par une rapidité de réflexion, une surréflexion et une capacité à traiter simultanément plusieurs éléments cognitifs. Il rapporte également une réflexion soutenue sur ses positionnements interpersonnels, ainsi que des difficultés récurrentes lors des

évaluations scolaires, marquées par des blocages et des échecs systématiques depuis son entrée au lycée. Ces aptitudes, associées au HPI, illustrent des formes d'intelligence à la fois analytiques et créatives, tandis que les difficultés scolaires rencontrées soulignent la nécessité d'un rappel théorique des différentes conceptions de l'intelligence. L'exemple clinique de Max constitue ainsi un fil conducteur pour l'exploration de cette littérature scientifique.

1.1. L'intelligence

Max présente un QI Total de 149 au WISC-V ; ce score positionné sur les percentiles supérieurs et illustrant la dimension cognitive du HPI. Bien que le HPI ne se réduise pas un score psychométrique, la mesure du QI demeure un critère central d'identification, désignant une intelligence significativement supérieure à la moyenne. Le concept de HPI s'articule ainsi étroitement avec les modèles d'intelligence, sa définition étant dépendante des évolutions conceptuelles dans ce domaine.

1.1.1. *Approches des modèles d'intelligence, en lien avec le HPI*

1.1.1.1. Les modèles historiques du concept d'intelligence

La présentation des différents modèles théoriques de l'intelligence met en évidence l'évolution significative et de la compréhension de ce concept. L'analyse de leurs liens avec la notion de HPI éclaire les spécificités de cette forme d'intelligence supérieure[2].

- **Les modèles unidimensionnels**

Les modèles unidimensionnels de l'intelligence considèrent celle-ci comme une capacité unique, générale et mesurable sur une seule dimension. Les travaux de Galton ont permis d'introduire les premiers outils psychométriques pour mesurer l'intelligence, à partir d'échelles standardisées (Galton, 1891). Le modèle de Binet-Simon a été initialement conçu pour détecter les retards intellectuels chez les enfants. Ce critère reste aujourd'hui le principal repère pour définir l'intelligence (Binet, 1903, 1904 ; Binet et Simon, 2004 ; Huteau, 2006). L'approche de Spearman a influencé l'évaluation traditionnelle de l'intelligence, en insistant sur l'existence d'une facteur général d'intelligence (facteur g), (Spearman, 2008).

Liens avec le HPI : L'approche de Galton, en se centrant sur les aptitudes innées et l'eugénisme, a orienté les premières études sur le HPI vers une perspective héréditaire et génétique des aptitudes intellectuelles
Le modèle de Binet-Simon a favorisé un tournant en permettant d'identifier le HPI, grâce à l'introduction du seuil symbolique de QI à 130, reconnaissant les capacités exceptionnelles. L'évaluation traditionnelle du HPI par Spearman, à partir du seuil symbolique de 130 de QI, reconnait tout de même l'existence d'aptitudes spécifiques (les facteurs s), pour identifier les capacités cognitives exceptionnelles. Cette approche a permis de conceptualiser une théorie

[2] Schéma des modèles historiques en annexe, p. 3.

bifactorielle plutôt qu'unidimensionnelle permettant d'expliquer l'hétérogénéité des compétences de certains profils HPI.

- **Les modèles locaux**

Ces modèles, illustrés par celui de Thurstone, sont dits locaux car ils mettent en avant l'intelligence comme un ensemble d'aptitudes spécifiques et contextuelles qui interagissent entre elles, plutôt qu'une simple mesure unifiée (Thurstone, 1973).

Liens avec le HPI : Le modèle multifactoriel de Thurstone a profondément renouvelé la compréhension du HPI, en avançant que l'intelligence se compose de plusieurs aptitudes indépendantes, plutôt qu'un seul QI global. Cette conception met en lumière l'existence de profils cognitifs hétérogènes et fournit de nouveaux repères pour repérer les formes atypiques de HPI. Elle contribue ainsi à élargir les critères d'identification au-delà du simple seuil de QI à 130.

- **Les modèles systémiques**

Ces modèles, dont celui de Sternberg, offre une vision multidimensionnelle de l'intelligence en mettant l'accent sur les interactions entre compétences cognitives et non-cognitives, allant au-delà de l'approche psychométrique centrée sur le QI (Sternberg, 1984).

Liens avec le HPI : Le modèle triarchique de Steinberg a fait évoluer la compréhension du HPI, en dépassant la simple mesure du QI. En effet, en distinguant les trois formes complémentaires d'intelligence (analytique, créative et pratique), cette approche multidimensionnelle permet de repérer des profils HPI atypiques qui ne correspondent pas aux critères classiques. Le modèle de Steinberg offre plusieurs avantages en reconnaissant les profils complexes, les talents diversifiés et en proposant des outils complémentaires pour une évaluation plus fine du HPI.

- **Les modèles développementaux**

Les modèles développementaux, illustrés essentiellement par la théorie de Piaget, conçoivent l'intelligence comme un processus dynamique et évolutif, influencée par les environnements familiaux, scolaires et sociaux. Ils mettent l'accent sur l'adaptation progressive, grâce à l'assimilation et à l'accommodation, pour favoriser un développement optimal tout au long de la vie, et en tenant compte des besoins spécifiques de chaque personne.

Liens avec le HPI : La théorie de Piaget permet un éclairage de la compréhension du HPI en mettant en avant une intelligence dynamique qui se construit en interaction avec l'environnement. Les enfants HPI se distinguent par une accélération de leur développement cognitif, en franchissant les quatre stades piagétiens[3] plus rapidement que leurs pairs et en

[3] Les quatre stades du développement cognitif, allant du plus simple au plus complexe :
- le stade de l'intelligence sensori-motrice (de 0 à 2 ans),
- le stade de l'intelligence pré-opératoire (de 2 à 6 ans),
- le stade de l'intelligence opératoire concrète (de 6 à 12 ans),

accédant parfois au stade opératoire formel et à la pensée abstraite dès 8-10 ans, alors que leur émergence se fait normalement qu'à 12 ans.
De nos jours, le concept HPI dépasse le cadre strict des opérations logiques décrites par ce modèle. Cependant, l'approche piagétienne permet de mieux appréhender à la fois l'avance intellectuelle et les spécificités cognitives des enfants HPI, et souligne l'importance des interactions environnementales dans l'expression du haut potentiel (Gaubert, 2025 ; Vaivre-Douret, 2002).

1.1.1.2. Évolution des modèles de l'intelligence : des approches psychométriques aux intelligences multiples[4]

La conception moderne de l'intelligence s'appuie sur des perspectives complémentaires, à travers trois grands modèles : celui de Wechsler, le modèle hiérarchique CHC (Cattell-Horn-Carroll) et la théorie des intelligences multiples de Gardner. Ces modèles permettent d'intégrer une dimension générale de l'intelligence, des aptitudes spécifiques et une diversité de formes d'intelligence, en prenant en compte de la variété des profils intellectuels des personnes.

- **Le modèle de Wechsler**

Le psychologue américain, David Wechsler a révolutionné l'évaluation de l'intelligence en développant des échelles multidimensionnelles (WAIS, WISC, WPPSI, WNV), qui distinguent les compétences verbales et non verbales, valorisent l'interprétation qualitative des résultats et restent aujourd'hui la référence clinique pour une analyse fine et adaptée des profils intellectuels (Wechsler, 1949).

- **Le modèle CHC**

Le modèle CHC (Cattell-Horn-Carroll) propose une structure hiérarchique de l'intelligence en trois niveaux : un facteur général G, des capacités fluides et cristallisées et des habiletés spécifiques, permettant une évaluation quantitative standardisée des différentes dimensions cognitives (Caroll, 1997 ; Cattell, 1963).

- **Le modèle de Gardner**

La théorie des intelligences multiples de Howard Gardner identifie huit formes indépendantes d'intelligence (exemple : linguistique, logicomathématique, musicale). Elle met l'accent sur la diversité des profils et les aspects qualitatifs, et rejette l'idée d'un seul score pour résumer l'intelligence humaine (Gardner, 1983).

Liens avec le HPI : L'identification du HPI repose aujourd'hui principalement sur les échelles de Wechsler, considérées comme la référence pour établir un quotient intellectuel, avec un seuil fixé à 130. Régulièrement actualisées et adaptées afin de limiter au maximum les biais, ces épreuves sont utilisées dans près de 90 % des évaluations du HPI. Leur approche combine analyses quantitatives et observations qualitatives, afin d'appréhender de manière fine et

- le stade de l'intelligence formelle opératoire (à partir de 12 ans).

[4] Schéma des modèles d'intelligence en annexe, p. 3.

nuancée le fonctionnement intellectuel des personnes (Grégoire, 2019 ; Pereira-Fradin et al., 2010). Le modèle CHC structure l'évaluation du QI en trois niveaux hiérarchiques, permettant de calculer un score global pour définir le HPI. Mais il peut apparaître réducteur pour approcher les dimensions qualitatives du HPI (Schneider et McGrew, 2012, 2018). C'est dans cette perspective que la théorie des intelligences multiples de Gardner offre une vision complémentaire. Elle élargit la compréhension du HPI en reconnaissant des dimensions qualitatives, non observées par les tests de QI traditionnels (Gardner, 1983).

1.1.2. Modèles conceptuels de l'intelligence appliqués au HPI

Ce chapitre propose une analyse évolutive des modèles scientifiques relatifs au HPI. Il retrace l'évolution des approches, depuis les travaux fondateurs le HPI à partir de mesures psychométriques et du QI, jusqu'aux modèles contemporains qui adoptent une perspective multidimensionnelle, intégrant des facteurs cognitifs, psychoaffectifs et contextuels.

1.1.2.1. Les modèles psychométriques[5] : des origines du QI à l'identification du HPI

- **Le modèle de Stern**

William Stern, pionnier de la psychologie différentielle, a introduit le concept de quotient intellectuel (QI) en 1912, en calculant le rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique. Sa formule pionnière a permis pour la première fois de quantifier objectivement l'avance cognitive des enfants, d'identifier précocement les personnes HPI à partir de critères standardisés et de comparer les performances intellectuelles.
Mais Stern soulignait lui-même les limites de son approche purement psychométrique et plaidait pour une conception plus multidimensionnelle de l'intelligence. En effet, il mettait en garde contre les risques de stigmatisation engendrés par l'étiquetage reposant sur le QI (Kovacs et Pléh, 2023 ; Lamiell, 1996, 2012).
Cette tension, entre son outil quantitatif et ses mises en garde qualitatives, reste centrale dans les discussions actuelles sur l'évaluation et l'accompagnement des personnes HPI (Lamiell, 2003 ; Stern, 1914).

- **Le modèle de Terman**

Lewis Terman, psychologue américain a profondément influencé la conceptualisation du HPI, avec deux contributions majeures. Il a premièrement adapté le test Binet-Simon pour créer la Stanford-Binet intelligence Scale (1965), un outil psychométrique centré sur l'identification des enfants doués (QI ≥ 140), mais éloigné de l'objectif initial de repérage des difficultés scolaires. Son approche a conduit à l'introduction systématique des tests d'intelligence comme méthode privilégiée pour repérer les enfants et adolescents HPI.
Ensuite, sa vaste étude longitudinale intitulée *Genetic Studies of Genius* (1921-1994) et portant sur 1528 enfants californiens, ayant un QI élevé (≥ 135), a révélé des résultats contrastés. Bien que ces enfants-adolescents HPI[6] avaient globalement une réussite scolaire et professionnelle supérieure à la moyenne ainsi qu'une santé physique et mentale généralement meilleure, l'étude

[5] Schéma des modèles en annexe, p. 4.
[6] Nommés également « Termites » en référence à Terman.

présente néanmoins des limites. L'échantillon étudié était composé à 90 % d'enfants-adolescents blancs issus de milieux aisés, ce qui limitait la validité des résultats. L'étude a cependant mis en avant une forte corrélation entre performances au secondaire et réussites ultérieures, tout en montrant que le QI ne constituait pas une garantie de réussite professionnelle (Holahan, 2021 ; Terman, 1922 ; Wahl, 2015).
Terman reste considéré comme le père des programmes éducatifs des enfants-adolescents HPI, même si certaines de ses conclusions sont à nuancer au regard des connaissances actuelles. Il est également l'auteur de la première étude longitudinale d'envergure sur les personnes HPI (Geistlich, 2020).

1.1.2.2. Les modèles développementaux et dynamiques du HPI

- **Le modèle de Gagné**

Le modèle de Françoys Gagné, psychologue québécois, spécialiste de la *douance* [7] propose une approche hiérarchisée de l'intelligence et de l'apprentissage, en articulant cinq domaines de compétence :
- les habilités intellectuelles,
- les stratégies cognitives,
- les informations verbales,
- les habiletés motrices,
- les attitudes.

Ce modèle offre une perspective globale sur le développement des compétences et met en lumière deux types de facteurs essentiels au développement : les facteurs intrapersonnels motivation, volonté, intérêt) et les facteurs environnementaux (familial, scolaire et social) (Gagné, 1965, 1985). Ce modèle propose une approche structurée du développement des compétences exceptionnelles. Il établit une distinction entre la douance et le talent à partir de son modèle *MDDT* (Modèle Différenciateur de la Douance et du talent). Selon Gagné, la douance repose sur des aptitudes naturelles élevées et le talent correspond à la maîtrise de compétences développées dans un domaine spécifique. Cette approche s'appuie sur le concept de progression séquentielle des apprentissages. Ainsi, dans la résolution de problèmes complexes, le talent, différencié des aptitudes naturelles, se développe par étapes méthodiques, tout en intégrant le rôle des facteurs environnementaux et motivationnels (F. Gagné, 1999).

Bien que le seuil de QI ≥ 130 reste un repère opératoire courant, plusieurs travaux soulignent que définir le HPI uniquement à partir de ce critère, méconnait sa multidimensionnalité, le rôle déterminant des catalyseurs développementaux et les biais de mesure (Gagné, 2020, Almeida et al., 2016).
Le modèle MDDT (Modèle Différenciateur de la Douance et du talent) de Gagné (2020), distingue les dotations naturelles des talents systématiquement développés via un processus d'apprentissage, modulé par des catalyseurs intrapersonnels (motivation, volition) et environnementaux (famille, école).

[7] Terme québéquois pour évoquer le HPI.

La critique du QI isolé est partagée par Almeida et al. (2016), qui soulignent que les procédures d'identification reposant exclusivement sur les tests de QI, tendent à sous-estimer la diversité des profils cognitivo-affectifs et à ignorer la contribution d'autres dimensions (motivation, créativité, engagement dans la tâche, contexte d'apprentissage). Pour ces auteurs, il est nécessaire de recourir à des démarches multiméthodes et multidimensionnelles pour identifier les élèves à haut potentiel, plutôt que de se fier à un score unique de QI.

- **Le Modèle de Renzulli**

Joseph Renzulli a développé le *modèle aux trois anneaux*, une conception de l'intelligence qui propose une vision dynamique, articulée autour de trois composantes à la fois distinctes, interdépendantes et convergentes. Le diagramme de Venn[8] de Renzulli illustre les trois composantes interdépendantes qui, selon lui, favorisent l'émergence du HPI :
- Les aptitudes élevées : Il s'agit de compétences intellectuelles supérieurs à la moyenne, telles que le raisonnement, la pensée abstraite, la mémoire, pouvant être générales ou spécifiques à certains domaines.
- Le haut niveau d'engagement envers la tâche (ou motivation) : Cette composante reflète l'intérêt, l'enthousiasme, la persévérance, la confiance en soi et le besoin d'accomplissement nécessaire pour réaliser les idées créatives.
- Le haut niveau de créativité : Ce volet inclut la capacité à produire des idées originales, la flexibilité, l'originalité de la pensée, la curiosité et la capacité à générer des solutions innovantes.

Le modèle des trois anneaux de Renzulli est un premier modèle exclusivement centré sur le HPI qui offre une vision dynamique et systémique à partir de ces trois composantes fondamentales. À la différence des approches purement psychométriques centrées sur le QI, Renzulli favorise l'interaction de ces trois dimensions pour expliciter l'émergence du HPI. Dans son modèle, le HPI se retrouve lorsque les trois anneaux se recoupent significativement. Il permet d'identifier le HPI académique (aptitudes + engagement) du HPI créatif (créativité + engagement). Par ailleurs, c'est un modèle qui souligne le rôle important de l'environnement dans l'épanouissement du potentiel.

- **Le Modèle de Dabrowski**

Le modèle de Dabrowski (1975) propose une approche originale du développement psychologique, appelée « désintégration positive », qui postule que la croissance personnelle nécessite des phases de crise et des phases de remise en question. Ce processus se réalise sur cinq niveaux :
- L'intégration primaire,
- La désintégration à niveau unique,
- La désintégration multiniveau spontanée,
- La désintégration multiniveau organisée,
- L'intégration secondaire.

[8] Diagramme de Venn, en annexe, p. 4.

Selon cette théorie, l'individu doit déconstruire voire désintégrer ses anciens schémas psychiques pour ensuite reconstruire une personnalité plus proche de ses valeurs profondes. Ce processus implique une crise intérieure où sont remises en cause les valeurs transmises par l'environnement social et familial. Ce modèle de « désintégration positive » souligne l'importance d'accompagner ces crises psychologiques de transformation de soi, plutôt que de les inhiber. Selon Dabrowski, il s'agit d'un processus naturel et nécessaire qui passe par la reconnaissance de la singularité des valeurs propres de la personne (Brasseur et al., 2021 ; Duriez, 2024a ; Guignard et Zenasni, 2004). Cette approche offre un éclairage intéressant pour comprendre le vécu des personnes HPI dont le parcours est souvent marqué de questionnements existentiels et de profondes remises en question. Elle met également en évidence leur aptitude à se réinventer à travers ces crises, qui démontrent une capacité d'évolution personnelle plus authentique.

Bien que ce modèle ait été critiqué par son manque de validation empirique et son caractère idéaliste, il fournit une compréhension des spécificités des personnes HPI. Il offre également des pistes afin de mieux appréhender la complexité de leur fonctionnement psychique, afin de les soutenir lors de ces périodes de transition

1.1.3. Modèles d'intelligence des théories actuelles du HPI[9]

Les modèles d'intelligence récents tels que ceux de Catherine Cuche, Jacques Grégoire et Nicolas Gauvrit, comme exemples choisi parmi d'autres, offrent des perspectives innovantes sur le HPI. Ces modèles partagent une volonté de dépasser le QI comme unique marqueur en intégrant des facteurs environnementaux et affectifs, pour une compréhension plus actuelle du HPI.

1.1.3.1. Le Modèle Synthétique du HPI

- **Modèle de Cuche**

Ce modèle développé par Catherine Cuche, docteure en psychologie[10], propose une approche dynamique multidimensionnelle du HPI en s'appuyant les aspects cognitifs, développementaux et contextuel du potentiel intellectuel. En effet, l'approche du HPI par ce modèle synthétique ne se limite pas au score du QI mais prend en compte les multiples dimensions du fonctionnement humain. Ainsi, outre le cognitif, il est recherché l'équilibre psychoaffectif, la dynamique motivationnelle, le contexte environnemental. Ainsi, les données qualitatives, intégrées dans l'évaluation du potentiel intellectuel, font de ce Modèle Synthétique du Haut Potentiel Intellectuel (MSHPI) un modèle intégratif (Cuche, 2014 ; Cuche et Brasseur, 2017).

[9] Schéma des modèles en annexe, p. 5.

[10] Thèse de doctorat de C. Cuche : « Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : des représentations à dénouer » (Cuche, 2013).

1.1.3.2. Modèle intégratif : Intelligence, IAG et Facteurs modulateurs

- **Modèle de Grégoire**

L'approche de Grégoire, spécialiste francophone de l'évaluation cognitive et co-concepteur du WISC-V, met en avant l'importance des tests standardisés dans l'évaluation du HPI tout en prenant en compte les biais affectant les performances tels que l'anxiété, les troubles de l'attention ou un environnement peu stimulant.
Grégoire met en évidence les limites du QI qui ne prédit pas forcément la réussite scolaire. Selon ses travaux, les performances aux tests d'intelligence dépendent à la fois de facteurs externes (qualité de l'environnement éducatif) et de facteurs internes (tels que la motivation ou la problématique psychoaffective). Pour répondre à cette problématique, il a développé l'Indice d'Aptitude Générale (IAG), un outil complémentaire au QI total, destiné à évaluer plus précisément les capacités intellectuelles générales, en particulier chez les profils HPI présentant une hétérogénéité. L'IAG s'intègre au WISC-V en structurant l'évaluation autour de cinq dimensions significatives :
- La Compréhension verbale : Raisonnement verbal et connaissances,
- Le visuospatial : Manipulation mentale d'images,
- Le Raisonnement fluide : Logique et résolution de problèmes,
- La Mémoire de travail : Traitement et rétention d'informations,
- La Vitesse de traitement : Rapidité d'exécution cognitive.

Face à ces données quantitatives, Grégoire propose une approche intégrative avec une évaluation qualitative clinique. Ce modèle met ainsi en lumière l'importance d'une évaluation multidimensionnelle pour appréhender le HPI dans sa complexité, en combinant mesures objectives intellectuelles et approche clinique des enfants/adolescents HPI.

1.1.3.3. Modèle contemporain d'intelligence

- **Modèle de Gauvrit**

Spécialiste en sciences cognitives, Nicolas Gauvrit apporte une perspective rigoureuse sur le HPI, fondée sur des données empiriques. Ses travaux en neuro-imagerie identifient des spécificités cérébrales objectives chez les personnes HPI. L'imagerie médicale démontre une connectivité renforcée dans le corps calleux facilitant la communication (interhémisphérique) et un réseau pariéto-frontal plus efficient, corrélées à des capacités cognitives supérieures comme le traitement rapide de l'information ou la capacité à faire des liens complexes.
Bien que le HPI soit défini objectivement par un QI ≥ 130, Gauvrit souligne l'hétérogénéité du profil intellectuel et plaide pour évaluation multidimensionnelle. Son modèle intégratif relie ainsi trois dimensions complémentaires : les mesures objectives du QI (tests de QI), l'analyse qualitative des trajectoires individuelles et la prise en compte des contextes environnementaux (Clobert et Gauvrit, 2021 ; Gauvrit, 2014a, 2014b ; Mensa France, 2024).
Par ailleurs, les recherches de Gauvrit invalident également plusieurs stéréotypes, montrant que la pensée arborescente, l'hypersensibilité ou la créativité, ne sont ni systématiquement ni exclusivement associés au HPI. Son approche veut permettre d'éviter les diagnostics abusifs et favoriser une évaluation plus précise des besoins réels, pour un accompagnement personnalisé.

1.1.3.4. Position épistémologique et intégration des controverses dans la catégorisation des HPI

• Controverses psychométriques sur les seuils et la définition du HPI

Plusieurs travaux remettent en question une définition du HPI fondée exclusivement sur le seuil de QI ≥ 130, estimant qu'elle repose sur une approche réductrice et méconnait sa complexité multidimensionnelle, ainsi que l'influence des facteurs développementaux, contextuels et des biais de mesure (Almeida et al, 2016, Gagné, 2020). Almeida et al. (2016) insistent notamment sur les limites des procédures d'identification basées exclusivement sur les tests de QI, qui tendent à appauvrir la compréhension des profils cognitivo-affectifs en ignorant d'autres variables telles que la motivation, la créativité, l'engagement dans la tâche ou le contexte d'apprentissage. Ces auteurs préconisent des démarches d'évaluation multiméthodes et multidimensionnelles pour identifier le HOI dans toute sa complexité, plutôt que de se fier à un score isolé de QI.

Le modèle MDDT (Modèle Différenciateur de la Douance et du talent) de Gagné (2020), distingue les dotations naturelles des talents systématiquement développés via un processus d'apprentissage, modulé par des catalyseurs intrapersonnels (motivation, volition) et environnementaux (famille, école).

Dans cette perspective, la thèse maintient un critère psychométrique explicite (QI global ≥ 130 ou indices partiels dans la zone très supérieure en cas de profil dysharmonieux), mais en le considérant comme un point d'entrée opératoire, et non comme une essence. Cette approche s'inscrit dans la continuité des travaux de Gagné (2017) sur les limites psychométriques des tests (WAIS, WISC), les études longitudinales de Lubinski et Below (2006) intégrant facteurs contextuels (genre, milieu socio-économique) et les analyses de biais culturels/socio-économiques (Ceci et Williams, 1997 ; Helms, 1992). Elle invite ainsi à articuler les scores de QI à des indicateurs cognitifs, affectifs et contextuels complémentaires, évitant de substantialiser le HPI comme catégorie homogène.

• Hétérogénéité, profils dysharmonieux et validité prédictive

Les études longitudinales de Lubinski et Benbow (2006) sur des adolescents précoces en mathématiques illustrent à la fois la validité prédictive des tests (SAT-M) et l'hétérogénéité des trajectoires à l'intérieur même des groupes à très haut niveau. Parmi les sujets sélectionnés pour leurs performances très élevées en mathématiques, leur parcours se différencie selon les intérêts personnels, les choix éducatifs, le genre et les opportunités contextuelles, démontrant que des scores élevés ne garantissent ni un développement linéaire ni une réussite uniforme. Loin de décrire un groupe homogène, ces travaux mettent en évidence une grande diversité de profils, y compris au sein de niveaux de performance comparables, parfois associés à des difficultés scolaires ou à des formes d'inhibition.

La catégorisation HPI est ainsi conçue comme un outil clinique conventionnel, relatif à un contexte clinique donné (adolescents adressés en CMP), et non comme l'indicateur d'une entité unifiée. La distinction entre profils « harmonieux » et « dysharmonieux » ou en inhibition intellectuelle s'entend comme une grille de lecture dynamique, influencée par les contextes scolaires et familiaux.

• Facteurs conceptuels critiques

Les travaux sur l'identification du HPI insistent sur l'impact des variables contextuelles (établissements scolaires, pratiques d'enseignement, politiques éducatives, milieux socio-économiques) et sur la probabilité d'être repéré comme élève à haut potentiel.

• *Biais culturels et linguistiques* : L'identification du HPI est modulée par des biais culturels et linguistiques, comme le montre Helms (1992) sur la validité des tests chez les minorités et Sternberg et al. (2005) qui oppose intelligence contextuelle aux mesures standardisées de QI. Ces travaux rappellent la variabilité des critères d'évaluation selon les établissements impactant l'accès au diagnostic (Almeida et al., 2016).

• *Milieux sociaux économiques* : Ceci et Williams (1997) analysent l'effet du milieu socio-économique sur les performances au test, tandis que Duckworth et al (2019) mettent en avant le rôle de la persévérance (*grit*) face au QI pour prédire la réussite.

Ces dimensions peuvent être considérées pour différencier les profils HPI observés en CMP d'autres circuits d'identification (libéral, réseaux associatifs, etc.).

• *Genre et stéréotype* : Les travaux de Hyde (2005) mettent en évidence une réduction des écarts de genre en aptitude cognitive. Les recherches de Spelke (2005) débattent de la prédominance de la nature contre celle de l'éducation dans les différences de performances mathématiques entre les sexes, tandis que les travaux de Lubinski et Benbow (2006) démontrent que les choix éducatifs (type de filière, enrichissement, accélération, accompagnement) interagissent avec le genre et le milieu, contribuant à diversifier les trajectoires des jeunes à haut potentiel mathématique (les filles précoces optent moins pour les mathématiques pures malgré des aptitudes égales avec les garçons, par intérêt ou contexte).

• Controverses méthodologiques

Les travaux de Flynn (2013) documentent l'effet de cohorte sur l'inflation des scores de QI, tandis que ceux de Neisser et al. (1996) synthétisent les limites des tests standardisés (WAIS, WISC). Des alternatives telles que la théorie des intelligences multiples (Gardner, 2011) ou la théorie triarchique de l'intelligence (Stenberg, 1985) complètent cette critique, enrichissant l'approche clinique de l'évaluation cognitive.

Résumé :

Les modèles de l'intelligence ont connu une évolution progressive, passant d'une conception unidimensionnelle à des approches de plus en plus complexes et multidimensionnelles.

Les premières conceptions de l'intelligence portées par **Galton**, **Binet** et **Spiderman** la définissaient comme une **capacité unique et mesurable via le QI, avec un seuil à 130 pour identifier le HPI.** Ce modèle unidimensionnel, centré sur l'hérédité et la quantification globale, a été remis en cause par Thurstone, qui a montré que l'intelligence comprend plusieurs aptitudes indépendantes, permettant de mieux comprendre la diversité des profils HPI.

Les travaux de **Stern** et **Terman** ont **standardisé le QI** et popularisé les tests pour identifier les enfants HPI, montrant une **corrélation fréquente avec la réussite scolaire et professionnelle**, sans toutefois la garantir pour tous.

Des modèles plus récents, comme ceux de **Gagné**, **Renzulli** et **Dabrowski** insistent sur **l'interaction entre compétences intellectuelles, créativité et motivation et facteurs personnels ou environnementaux,** ainsi que sur le caractère dynamique du développement du HPI, avec remise en question nécessaire à l'évolution personnelle.
Les approches actuelles, telles que le modèle synthétique de **Cuche**, intègrent ces **multiples dimensions en soulignant l'interaction entre capacité, individus et environnement.** Les neurosciences avec **Gauvrit** confirment la **diversité des profils cérébraux** chez les personnes HPI et **l'importance d'une évaluation individualisée**. Enfin, Grégoire propose une évaluation combinant test standardisé et analyse qualitative avec l'Indice d'Aptitude Générale (IAG) pour mieux saisir la complexité des profils HPI.

Les controverses psychométriques actuelles (Gagné, 2020 ; Almeida et al., 2016) et l'hétérogénéité des trajectoires précoces (Lubinski et Benbow, 2006), en lien avec les biais contextuels de genre, de milieu socio-économiques et de culture, conduisent à nuancer le seuil de QI ≥ 130 comme un point d'entrée opératoire vers une conception multidimensionnelle du HPI.

Ainsi, la compréhension du HPI a évolué d'une mesure unique à une approche globale, multidimensionnelle et contextualisée, prenant en compte la richesse et la diversité des talents intellectuels.

1.1.4. Perspectives affectives et psychanalytiques de l'intelligence

1.1.4.1. Intelligence et affectivité : une relation interdépendante[11]

L'intelligence ne peut se réduire à une simple fonction cognitive. Si elle inclut effectivement des capacités d'adaptation, de compréhension et d'interaction avec l'environnement, les travaux d'Henri Wallon et René Zazzo révèlent son **intrication profonde avec l'affectivité**. Leur approche souligne que le développement intellectuel de l'enfant est indissociable de ses affects, de ses relations et de son vécu subjectif, remettant en cause toute vision purement rationnelle ou mécaniste de l'intelligence.

- **Modèle multidimensionnel de Wallon**

Henry Wallon, pionnier de la psychologie du développement, a élaboré une théorie novatrice à partir de ses observations de nourrissons. Il a ainsi favorisé la compréhension de l'évolution de l'enfant. Ses travaux révèlent que le développement de l'enfant constitue un processus global et dynamique où se rencontrent plusieurs dimensions. Il montre notamment comment la maturation biologique du système nerveux interagit constamment avec le développement affectif et les sollicitations de l'environnement. Cette perspective met en lumière la nature complexe et multidimensionnelle de la construction psychique. Wallon a créé six stades principaux du développement de l'enfant :
- Le stade impulsif,

[11] Schéma des modèles en annexe, p. 5.

- Le stade émotionnel,
- Le stade sensori-moteur et projectif,
- Le stade du personnalisme,
- Le stade catégoriel,
- Le stade de l'adolescence.

Contrairement aux approches classiques, le modèle de Wallon se caractérise par sa non-linéarité et l'accent sur **l'hétérochronie**, c'est-à-dire des rythmes de développement variable selon les domaines cognitifs, affectifs et sociaux. Wallon accorde surtout une place centrale aux affects et au contexte social dans la construction de l'intelligence.

Liens avec le HPI : Selon la théorie de Wallon, les capacités intellectuelles exceptionnelles des enfants HPI ne peuvent pas être appréhendées de manière isolée. Elles émergent et se structurent dans un système complexe où interagissent la maturation biologique, le vécu affectif et les environnements (familial, scolaire et social). Ce modèle souligne l'interdépendance entre le HPI, l'environnement de la personne et sa vie affective. Il s'inscrit ainsi dans les approches contemporaines qui insistent sur l'importance de cette dynamique interactive pour appréhender les profils HPI (F. Gagné, 2013 ; Kostogianni, 2007 ; Legrand, 2004).

- **Modèle de développement intégré des dimensions cognitives et affectives de Zazzo**

René Zazzo, psychologue français spécialisé dans le développement de l'enfant, met en lumière l'interconnexion entre le développement affectif et le développement cognitif. Selon lui, ces deux dimensions du développement humain sont étroitement liées et s'influencent mutuellement dans une dynamique continue tout au long de la vie, de l'enfance à l'âge adulte. Cette interaction s'inscrit dans une perspective dialectique, où chaque aspect évolue en réponse à l'autre.

Zazzo souligne également que le développement de l'enfant ne suit pas une trajectoire linéaire, mais repose sur des ajustements permanents, résultant de l'interdépendance entre les facteurs biologiques, sociaux et psychoaffectifs. Ses travaux mettent en évidence cette complémentarité et l'importance d'une approche globale pour comprendre le processus de maturation chez l'enfant (Zazzo, 1945, 1986).

La juxtaposition entre la dimension des comorbidités psychiatriques et celle des particularités psychoaffectives peut, en effet, prêter à une lecture d'ambigüité théorique. Bien que Wallon n'ait pas étudié spécifiquement le HPI, ses travaux apportent un éclairage intéressant. En développant le concept *d'hétérochronie*, concept signifiant que l'enfant se développe à des rythmes différents selon les domaines psychologiques, Wallon a posé des bases fondamentales pour appréhender les profils HPI, où s'observe justement un décalage fréquent entre maturité intellectuelle précoce et développement affectif parfois en retard. Ce phénomène, que Jean-Charles Terrassier nommera plus tard *dyssynchronie*, trouve ainsi ses racines dans les recherches de Wallon.

La révision de l'échelle métrique de l'intelligence (NEMI), initialement conçue pour détecter les enfants en difficulté scolaire ou présentant une déficience, Zazzo, disciple de Wallon, a contribué à développer une approche plus fine des capacités intellectuelles. Cette évolution permet de mieux identifier les fonctionnements cognitifs atypiques, ce qui s'avère particulièrement pertinent pour repérer les profils HPI. Par ailleurs, en insistant sur

l'interdépendance des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux dans le développement de l'enfant, Zazzo a anticipé la nécessité d'une prise en charge globale des enfants HPI, qui doit à la fois nourrir leurs capacités intellectuelles et accompagner leur maturation affective.
Ainsi, sans avoir directement étudié le HPI, les recherches de Wallon et Zazzo ont en quelque sorte préparé le terrain pour les études sur le HPI.

1.1.4.2. Modèles psychodynamiques de l'intelligence[12]

En psychologie psychodynamique, l'intelligence se distingue des approches psychométriques ou cognitives. Elle est envisagée comme une capacité d'adaptation psychique, ancrée dans l'inconscient, et qui se construit et de développe au fils des interactions avec l'environnement**.**
Ce chapitre explore les modèles psychanalytiques de l'intelligence élaborés par Freud, Janet, Klein et Bion, en les articulant avec les connaissances actuelles sur le HPI. Bien que ces approches historiques ne conceptualisent pas explicitement le HPI, elles offrent des repères pour approcher la dimension psychoaffective propre à ces profils.

- **Le modèle freudien**

La perspective freudienne permet d'envisager le HPI comme une configuration spécifique de l'appareil psychique, caractérisé par un fort investissement de la pensée et une capacité exceptionnelle à intégrer et transformer les forces psychiques. Selon la littérature psychanalytique contemporaine, le HPI n'est ni un symptôme, ni une pathologie mais reflète un surinvestissement de la pensée et d'une capacité de sublimation intellectuelle. Sa théorie des sublimations pulsionnelles (transformation de l'énergie pulsionnel en créativité) peut expliquer les processus d'intellectualisation et de créativité des personnes avec un profil HPI (Goldman, 2008a ; Weismann-Arcache, 2013).

- **Le modèle de Janet**

La conception de l'intelligence selon Janet, centrée sur la *synthèse psychologique* et l'*énergie mentale*, offre une vision du HPI qui dépasse la simple mesure d'un QI élevé. En élargissant sa conception de synthèse psychologique, entendue comme la capacité à maintenir simultanément plusieurs perceptions et idées, il devient possible de considérer que les personnes HPI disposent d'un champ de conscience plus large, leur permettant une intégration plus complexe des informations.
Par ailleurs, le fonctionnement HPI se distinguerait par une sensibilité aux variations de l'énergie mentale disponible, c'est-à-dire la force psychologique interne. Ainsi, bien qu'elles puissent maintenir une attention soutenue sur certaines tâches, les personnes HPI peuvent présenter, lors de baisses de ressources énergétiques, des réactions affectives disproportionnées, des troubles de l'attention ou encore des difficultés à hiérarchiser les informations (Drillon et Botet-Pradeilles, 2014 ; Goldman, 2007 ; Vaivre-Douret, 2002). Cela pourrait expliquer les dyssynchronies observées chez ces personnes.

[12] Modèles dynamiques, en annexe, p. 5.

- **Modèle de Mélanie Klein**

Pour Mélanie Klein, l'intelligence est approchée à travers le concept de pulsion épistémophilique, ce désir de savoir qui apparait précocement chez le nourrisson dans ses premières relations objectales. Klein relie alors cette pulsion de savoir à la pulsion sadique de destruction de l'objet d'amour qui peut engendrer une angoisse de destruction du corps maternel par la curiosité, ou la peur d'une confusion entre son propre corps et celui de la mère. Ces mécanismes psychiques entraînent des conséquences directes sur le développement intellectuel puisque d'un côté, la pulsion épistémophilique entravée par la culpabilité, peut conduire à des inhibitions intellectuelles. À l'inverse, si elle parvient à s'exprimer librement, la pulsion favorise la créativité et l'apprentissage. C'est pourquoi pour Klein, l'épistémophilie est le moteur du développement cognitif et affectif (Klein, 1931, 1932).

La théorie de la pulsion épistémologique envisage le HPI comme le résultat d'une dynamique affective précoce, où la soif de connaissances ou au contraire l'inhibition intellectuelle, s'enracinent dans les premiers liens objectaux et les affects associés. Associés à cette pulsion, les angoisses archaïques pourraient trouver une résonnance clinique dans l'hypersensibilité et le perfectionnisme observés chez des personnes HPI.

- **La théorie de la pensée de Bion**

Wilfred Bion, psychiatre et psychanalyste, propose une théorie de la pensée qui permet la transformation des expériences brutes en éléments mentalisables. Il approfondit ainsi l'approche de M. Klein en conceptualisant le *lien K* (knowledge) où la mère transforme les expériences affectives de l'enfant, éléments bêta (angoisses, expériences sensorielles brutes, angoisses non symbolisables) en éléments alpha, c'est-à-dire des pensées assimilables. Grâce à la rêverie maternelle (fonction alpha), l'enfant peut alors réintrojecter ses expériences et ses affects en pensées (éléments alpha), favorisant une relation affective constructive (Bion, 1962). La mère jouerait donc un rôle clé en transformant les expériences brutes de l'enfant en pensée élaborée.

Ainsi, la curiosité intense ou les blocages intellectuels observés chez les personnes HPI trouveraient leur origine dans ces processus affectifs et relationnels précoces (Weismann-Arcache, 2006, 2011).

Résumé :

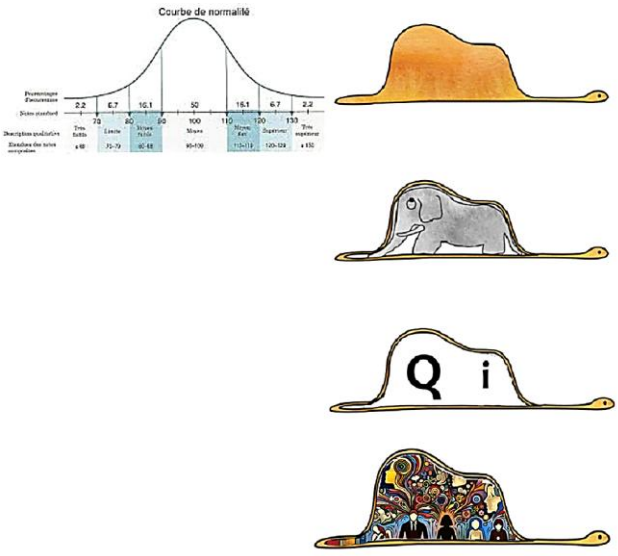
Les perspectives affectives de l'intelligence, portées par **Wallon** et **Zazzo** montrent que le développement affectif et cognitif sont interdépendants et évoluent ensemble tout au long de la vie. Zazzo puis **Terrassier** avec la notion de **dyssynchronie**, ont mis en lumière que les adolescents HPI présentent souvent un **décalage entre leur avance intellectuelle et leur maturité affective** plus proche de leur âge réel, ce qui rend leur parcours singulier et peut entraîner des difficultés d'adaptation et des besoins spécifiques.

Les modèles psychanalytiques ont élargi la définition de l'intelligence au-delà du cognitif mesurable. **Freud** voit l'intelligence comme la **capacité du Moi à gérer les conflits entre les pulsions inconscientes** du Ça, les exigences morales (Surmoi) et les contraintes de la réalité extérieure. La sublimation comme expression majeure, permet de transformer l'énergie

pulsionnelle en créativité dans pour un équilibre psychique. **Janet** la conçoit comme une **synthèse dynamique, intégrant perceptions, souvenirs et actions**. **Mélanie Klein** relie l'intelligence à un **désir inné de savoir (épistémophilie), influencé par les interactions précoces. Bion,** quant à lui, conceptualise l'intelligence comme la **capacité à transformer les émotions brutes en représentations mentales utilisables**, grâce à la fonction alpha issue du lien maternel.

Pour en revenir à Max : Revenant à l'exemple clinique de Max, celui-ci exprimer dès la première rencontre, une préoccupation concernant la position de son intelligence sur la courbe de Gauss, anticipant que l'évaluation psychologique pourrait fournir un score de QI référencé sur cette distribution. Il manifeste une conviction d'obtenir d'avoir un QI supérieur à 130, structuré comme une représentation fixe, et accorde une centralité forte à cette mesure quantitative, la considérant comme explicative à ses difficultés psychoaffectives. Cette focalisation sur le score de QI réduit la complexité de sa dynamique psychique à une donnée unidimensionnelle, ce qui interroge les mécanismes défensifs potentiellement à l'œuvre dans une telle représentation.
Cette configuration évoque, par analogie, le dessin du chapeau dans *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, perçu par les adultes comme un objet banal, un simple chapeau, mais qui, pour l'auteur, dissimule en réalité un éléphant. De manière analogue, la courbe de Gauss fonctionne comme ce chapeau, masquant non seulement le HPI de Max, mais également la complexité sous-jacente de ses processus inconscients, susceptibles d'alimenter de sa fixation sur la mesure de son QI.

Schéma : Analogie entre la courbe de normalité et le dessin du Petit Prince



L'exemple du cas de Max, conjointement aux **modèles d'intelligence** examinés précédemment démontrent que le HPI ne se réduit pas à un score de QI isolé, mais constitue une configuration multidimensionnelle intégrant les composantes **cognitives, psychoaffectives et sociales**. La compréhension exhaustive des profils HPI invite à une approche intégrative,

prenant en compte l'évolution des terminologies et la portée sémantique des différents concepts. Une telle perspective suggère une analyse attentive des termes employés, de leur historicité et de leurs implications conceptuelles, afin d'appréhender l'ensemble des configurations cliniques associées.

1.2. L'évolution des terminologies autour du Haut Potentiel Intellectuel

Bien que de nombreux termes soient utilisés pour désigner le haut potentiel, tels que fort développement intellectuel, don, surdouance, précocité, talent ou encore génie, aucun mot ne semble suffire, à lui seul, pour rendre compte de l'expérience vécue par ces jeunes. Pour comprendre pleinement la nature de ce phénomène, il est nécessaire de se pencher sur l'étymologie des différentes appellations désignant une intelligence exceptionnelle. Comme le dit Platon à travers Cratyle, qui soutient la thèse naturaliste que les mots correspondent à la nature des choses qu'ils nomment, « quand on sait les noms, on sait les choses » (Muller, 2006, p. 196).

1.2.1. Le concept de « Don »

Avant l'apparition des mots *haut-potentiel*, le mot *don* était utilisé pour désigner une grande intelligence, considérée non comme innée, mais accordée à la naissance. À l'époque de la Grèce classique, Platon parlait de « *don de Dieu* » qui favorisait une inégalité naturelle. Selon lui, « les dieux se mêlaient d'assigner telle ou telle qualité aux hommes, l'intelligence était un don, elle faisait partie du lot » (Lubart, 2006, p. 5).
En Chine, durant l'âge d'or de la dynastie Han (206 av. J.-C.-220 apr. J.-C.), la possession d'un *don* ou d'un *talent*, quel qu'en soit le domaine, s'accompagnait d'un grand sens éthique et offrait la possibilité d'accéder à l'élite, notamment par l'obtention de hautes fonctions. Il reste des traces de cette idéologie puisqu'aujourd'hui il existe en Chine, le *Beijin Genomics Institute*, au sein duquel les chercheurs « ne doutent pas de découvrir sous peu les gènes du génie » (Wahl, 2015, p. 11).
À notre époque, la notion de *don* est toujours présente comme dans les pays anglo-saxons où est utilisé le terme *gifted*, dans l'idée d'un cadeau de la vie, un cadeau des dieux, un cadeau de la génétique.
Au Canada, il est préféré le terme de *douance* pour évoquer le don d'intelligence, un signifiant venant du québécois Françoys Gagné (1999) qui considère la douance comme « un modèle différencié du don et du talent » (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006, p. 435).
Les termes *douance* et *don* partagent une même origine latine, issue de *dotare* (lui-même dérivé du mot *dos* et du verbe *dare* signifiant « ce qui est donné »), et de *donum* qui désigne *le cadeau* ou *l'offrande*. Cette notion se retrouve également dans les langues germaniques, avec le verbe *geben* et le nom *Begabung*, employés dans l'idée de donner, ce qui a été donné ou du don (David, 2016).
Cette filiation linguistique souligne l'idée d'une capacité innée reçue comme une faveur.

1.2.2. « Puer senex », un concept ancien du HPI

Au Moyen-Âge, l'intelligence était considérée comme un don divin et les enfants dotés de cette précocité intellectuelle étaient envoyés dans les monastères. Ils recevaient alors une éducation destinée à élever leur esprit et à mettre leurs capacités au service de la spiritualité. Ces enfants étaient nommés *puer senex*, des enfants-vieillards, en raison de leur maturité précoce (Weismann-Arcache, 2003 ; Pereira-Fradin et Jouffray, 2006 ; Wahl, 2015). Ce terme ancien offre un parallèle intéressant avec la période de l'adolescence. En effet, cette période de transition représente un stade intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte où l'adolescent, à l'image du *puer senex,* se situe à la fois à la croisée de deux mondes, avec des profonds changements et des questionnements identitaires.

1.2.3. Le terme de « Surdoué »

Le concept de *surdoué* a été initialement associé au scolaire. Prédominant en France dans les années 70, il a précédé l'usage de celui de *précoce*, pour désigner les élèves manifestant une grande intelligente. D'ailleurs à cette époque, le livre *Les surdoués* de Rémi Chauvin[13] (1975), a été un ouvrage pionnier pour parler d'enfants surdoués. Il mettait déjà en évidence une hétérogénéité des profils surdoués (doués, créatifs et superdoués), face à un système éducatif inadapté, soulignant la nécessité d'un dépistage précoce et d'un accompagnement personnalisé, pour dépasser les dyssynchronies développementales[14] et les risques psychosociaux (isolement, ennui scolaire).
La définition de l'enfant *surdoué* repose avant tout sur un critère psychométrique précis : l'obtention d'un score égale ou supérieur à 130 lors d'une évaluation du quotient intellectuel. Selon Meljac (2003), les psychologues sont liés aux surdoués puisqu'ils sont les seuls à administrer les tests d'intelligence standardisés, tels que WISC-V actuellement en usage.

1.2.4. Les enfants « précoces »

En France, le terme de *précoce* est proposé principalement à partir des années 1970, pour désigner les enfants présentant des capacités intellectuellement supérieures à la moyenne. L'Éducation Nationale, l'adopte sous l'appellation EIP (Enfant Intellectuellement Précoce) en remplacement du mot *surdoué*, jugé trop connoté (David, 2016 ; Fumeaux et Revol, 2012). Le terme *précoce* qualifie un développement qui survient plutôt qu'à l'ordinaire. D'après les dictionnaires courants[15], son étymologie remonte au latin *praecox*, employé à l'origine pour désigner des fruits arrivés à maturité avant la saison habituelle. Ce mot dérive du verbe *praecoquere*, qui signifie « hâter la maturité de », « mûrir complètement ». *Praecoquere* est composé de deux éléments : *praé* signifiant « devant, avant » et *coquere* signifiant « cuire, mûrir ».
Dans son lien à l'intelligence, le mot *précoce* évoque un développement cognitif qui se manifeste plutôt et de manière plus intense que la norme. Cependant, cette appellation a progressivement été remplacée par *HPI* (Haut Potentiel intellectuel) car, jusqu'aux années

[13] Professeur à la Sorbonne, nous, lauréat de l'Académie des sciences, biologiste et entomologiste reconnu.
[14] Chauvin fait référence à Terrassier qui a développé le concept de dyssynchronie.
[15] Dictionnaire Cnrtl, Dictionnaire de l'Académie française.

2010, le terme *précocité* pouvait laisser entendre que l'avance intellectuelle n'était que temporaire et susceptible d'être rattrapée par les autres enfants (Clobert et Gauvrit, 2021 ; ministère de l'Éducation Nationale, s. d. ; Wahl, 2015).

1.2.5. Les « Philo-cognitifs »

Le terme de *philo-cognitif* a été introduit par la docteure Fanny Nusbaum, en association avec Olivier Revol et de Dominique Sappey-Marinier, pour regrouper sous une même dénomination les différentes formes de HPI. Ce concept définit des personnes, enfants ou adultes, qui ont une pensée continue, différente et originale, animés par une quête constante de sens et caractérisé par une interaction permanente entre les processus rationnels et affectifs (Nusbaum et al., 2019).

1.2.6. Le « Haut Potentiel Intellectuel » (HPI)

Le concept de *HPI* se caractérise par sa nature multidimensionnelle, intégrant à la fois les dimensions du potentiel et de l'intellectuel. Il repose principalement sur la notion de *potentiel*, un terme aux significations multiples. Selon les dictionnaires de la langue française, cette notion de *potentiel* apparaît au XVème siècle et possédait une acceptation médicale : elle désignait ce « dont l'effet n'est pas immédiat », en particulier un médicament dont les effets caustiques se manifestaient à plus ou moins long terme (Dictionnaire Cnrtl, s.d. ; Dictionnaire Larousse, s.d.).
De nos jours, le terme *potentiel* renvoie aux ressources latentes dont dispose la personne et suggère des compétences amenées à se développer. Il peut également faire référence à des capacités déjà acquises, incluant la confiance en soi et la conviction de posséder les aptitudes nécessaires pour affronter diverses situations (David, 2016 ; Lubart, 2006).
Dans les quatre principales langues romanes issues du latin, l'expression du *haut potentiel intellectuel* repose sur des termes apparentés, tous dérivés de la racine latine *dotare*, signifiant doter, donner :

- Italien : *Superdotado*
- Espagnol : *Dotación intellectual*
- Portugais : *Superdotação*
- Roumain : *Supradotare*

En France, malgré cette proximité lexicale pouvant influencer le choix terminologique, aucun terme unique et consensuel n'est encore réellement adopté, par hésitation entre plusieurs options : précocité, douance ou HPI.

L'exemple clinique de Max met en évidence le lien entre le concept de **Haut Potentiel Intellectuel** et son étymologie latine. Celui-ci présente une conscience marquée de ses capacités intellectuelles, renvoyant à l'origine du terme *potentiel*, dérivé de l'adjectif *potens* (« puissant ») et du verbe *posse* (« pouvoir »), qui ont également donné *potencia*, connotant l'idée de force et de puissance[16]. Le cas de Max illustre ainsi la manière dont cette notion de puissance latente, inscrite dans l'étymologie du terme *potentiel*, peut se manifester dans l'attitude et la représentation de soi d'un adolescent à *haut potentiel intellectuel*.

[16] Dans le dictionnaire Cnrtl, s. d.-b.

Dans le cadre de cette recherche, l'expression « **Haut Potentiel Intellectuel** » (HPI) a été retenue comme terminologie principale. Ce choix met l'accent sur la notion de **potentiel** comme concept central, soulignant l'aspect dynamique et évolutif des capacités intellectuelles supérieures. Il oriente dès lors l'analyse vers les perspectives de développement et d'épanouissement des adolescents HPI.

Étiqueter les personnes présente un risque d'essentialisation, comme le soulignent Lignier (2012) et Dousson (2022). Cependant, dans le cadre d'une recherche scientifique rigoureuse, la délimitation précise des populations étudiées s'impose comme une nécessité méthodologique. À cet égard, l'approche clinique adoptée demeure descriptive et empirique, fondée sur des profils observés en consultations CMP, sans faire du HPI une catégorie théorique essentialisée. Par ailleurs, ce choix terminologique répond également à une dimension clinique essentielle : la quête identitaire sous-jacente au désir des adolescents et de leurs familles d'obtenir une reconnaissance du HPI, souvent vécue comme un « diagnostic » libérateur (Walh, 2025, Brasseur et Cuche, 2017).

Après examen minutieux des formulations disponibles dans la littérature clinique et sociologique, j'ai privilégié la concision de « **adolescents HPI** », pour des raisons méthodologiques issues de mon expérience en CMP. Cette syntaxe, en résonnance avec le langage spontané des parents et des adolescents reçus en consultation, trouve un écho dans la littérature clinique française récente (Gauvrit et al., 2023 ; Clobert, 2024) :

- Gauvrit, Marmion et Mathieu (2023) : dès le titre de l'ouvrage : *Dans la tête des HPI.*
- Clobert (2024) : dès l'introduction : « *Le haut potentiel intellectuel serait pour certains une mode qui expliquerait qu'il y ait de plus en plus de personnes HPI (…). Pour d'autres enfin, les enfants HPI ne seraient que des enfants mal élevés…* »

En cohérence avec cette démarche, le choix de « adolescents HPI » s'inscrit en continuité avec les formulations établies dans la littérature, telles que « enfants ou adolescents surdoués », « enfants ou adolescents précoces » ou « EIP : Enfants Intellectuellement précoces », déjà recensées dans la Partie 1, chapitre 1.2. La terminologie autour du Haut Potentiel Intellectuel.

Par ce choix délibérément épuré, j'ai souhaité prendre appui sur la syntaxe des spécialistes - Wahl (2015), Chauvin (1975), Clobert et Gauvrit (2021), Goldman (2005, 2007, 2008, 2020, 2012) – ainsi que sur des publications spécialisées, telles que le *Journal des Psychologues* dont le titre de 2024 « Être HPI, mythe ou réalité ? », atteste de l'usage courant de cette formulation. Ces références légitiment ainsi l'emploi méthodologique de « adolescents HPI » dans le présent travail.

Résumé :

Cette section retrace l'évolution des **terminologies** associées à un fort développement intellectuel, telles que **don** sur **douance**, **précocité**, **talents**, **génie** et **HPI**, qui, bien qu'elle justifie le choix méthodologique de « HPI » privilégiant la notion de potentiel dynamique orienté vers l'épanouissement es adolescents, souligne la difficulté de résumer **la complexité vécue par ces jeunes en un seul mot.**

Historiquement, le concept de ***don*** était prédominant, perçu comme une **intelligence innée reçue à la naissance**, voire un « don de Dieu ».
Au Moyen Âge, les enfants particulièrement intelligents étaient considérés comme des ***puer senex*** (enfants vieillards) et éduqués dans les monastères.
Le terme ***surdoué*** est apparu au XXème siècle, **associé au domaine scolaire** et **défini par un QI supérieur ou égal à 130.**
Puis, le terme d'enfant ***précoce*** ou **enfant intellectuellement précoce** (EIP), est apparu essentiellement à l'école, **employé par l'Éducation Nationale**. Il est remplacé par HPI dans les années 2010, pour éviter toute erreur d'interprétation liée à l'idée que l'avance intellectuelle serait temporaire ou limitée à une période de vie, alors que **le HPI souligne un potentiel durable tout au long de la vie.**
Le terme de ***philocognitif*** proposé par Fanny Nusbaum, regroupe les différentes terminologies du haut potentiel intellectuel. Il décrit une pensée continue, dans une quête de sens et une interaction entre cognitif et affectif.
Dans cette étude, le terme **HPI** est privilégié pour mettre l'accent sur le *potentiel*, un concept dynamique et évolutif, pour souligner les possibilités de développement et d'épanouissement des adolescents HPI.
La syntaxe « adolescents HPI » s'appuie alors sur la littérature clinique (Gauvrit et al., 2023, Clobert, 2024) et les publications spécialisées (Journal des Psychologues, 2024).
L'exemple de Max illustre comment la confiance en ses capacités intellectuelles, liées à l'étymologie du mot *potentiel*, signifiant « puissance et pouvoir », peut se manifester chez un adolescent HPI.

1.3. Caractéristiques développementales du HPI

Le HPI est généralement défini par un QI égal ou supérieur à 130, mais cette approche quantitative ne se suffit pas à elle-même pour saisir la réalité du développent de l'adolescent HPI. Il apparaît pertinent alors de considérer l'ensemble du parcours développemental du jeune, en intégrant à la fois ses caractéristiques neurodéveloppementales et les singularités de son évolution.



1.3.1. Caractéristiques neurodéveloppementales du HPI

Les caractéristiques neurodéveloppementales des adolescents HPI révèlent des spécificités structurelles et fonctionnelles du cerveau, influençant leur cognition, leur comportement et leurs

émotions. Ces particularités, étudiées dans le cadre des neurosciences et de la psychologie, permettent de mieux comprendre le fonctionnement atypique des HPI à travers plusieurs dimensions.

1.3.1.1. Connectivité cérébrale renforcée

Les spécificités cérébrales des adolescents HPI, notamment leur connectivité neuronale renforcée, constituent un facteur important dans leur développement à cette période de vie. Les fonctions exécutives qui incluent le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive, sont particulièrement sollicitées chez les jeunes HPI. Cette fonction, soutenue par l'activation des régions frontales et pariétales, permet une gestion rapide et efficace des informations complexes, favorisant des capacités à s'adapter à des situations nouvelles ou exigeantes (Jacquet, 2022b). Par ailleurs, le cortex cérébral des adolescents HPI, qui est la couche externe responsable des fonctions cognitives complexes, continue de s'épaissir jusqu'à environ l'âge de 11 ans, contrairement aux enfants typiques, avant de s'affiner plus rapidement. Ce fait est observé grâce à l'imagerie cérébrale et reflète une plasticité cérébrale prolongée qui favorise l'apprentissage et l'adaptabilité (Gaubert, 2025 ; Jacquet, 2022b ; Lee et al., 2006). Cependant, les différences entre les profils laminaires et complexes influencent la manière dont les adolescents HPI mobilisent leurs ressources cognitives. Les jeunes avec un profil laminaire privilégient une pensée structurée et analytique grâce à l'activation des régions frontales, tandis que les jeunes avec un profil complexe sollicitent davantage les zones pariétales, liées à l'analyse visuo-spatiale, pour une pensée intuitive et créative souvent influencée par leurs affects (Nusbaum et al., 2019).

1.3.1.2. Plasticité cérébrale prolongée

Le cerveau des enfants HPI se distingue par sa capacité à modifier ses connexions neuronales, ce qui leur permet d'apprendre et de s'adapter de manière continue. Cette plasticité cérébrale particulièrement développée, mise en évidence par le docteur Sappey-Marinier grâce à des IRM de diffusion, se manifeste par une connectivité cérébrale supérieure à celle de leurs pairs avec un QI standard, facilitant un transfert d'informations plus rapide entre les différentes régions du cerveau (Sorce, 2021). Ainsi, les enfants HPI peuvent acquérir des compétences de manière autonome et anticiper des apprentissages complexes, comme la lecture par exemple, apprise bien avant d'entrer dans le système scolaire. L'aptitude à créer de nouvelles synapses (synaptogénèse) et à réorganiser leur réseau neuronal est essentiel pour leur développement cognitif et psychoaffectif.
Ces observations rejoignent celles de Gougis (2023) [17], qui souligne dans Science et Vie que le cerveau des personnes HPI présente non seulement une activité plus intense dans certaines zones associées à la créativité et à la pensée abstraite, mais aussi une organisation plus efficiente de ses circuits neuronaux favorisant la rapidité de traitement et la flexibilité cognitive.
En somme, la plasticité cérébrale a donc bien un rôle fort dans le développement cognitif des personnes HPI (Clayden et al., 2012 ; Lee et al., 2006 ; Navas-Sánchez et al., 2014 ; Suprano

[17] Article de Science et vie « À quoi ressemble le cerveau d'une génie ? », Gougis, 2023, en annexe, p .6.

et al., 2019), qui leur confère un avantage dans la capacité à s'adapter et à évoluer dans un monde en constance mutation, tout en leur permettant de développer des compétences variées et de s'adapter plus efficacement aux apprentissages (Michelon, 2022 ; Ramus, 2018).

Résumé :

Les enfants HPI se différencient de leurs pairs NHPI par une **connectivité cérébrale renforcée** et une **plasticité cérébrale prolongée**, **qui optimise leurs fonctions exécutives**, favorisant des **capacités de planification, de gestion de l'attention et de résolution de problèmes**, tout en leur conférant une grande capacité d'apprentissage et d'adaptation. Leur cerveau, plus flexible et efficient, leur permet d'acquérir de façon autonome des compétences complexes.

Cependant, ces particularités s'accompagnent parfois d'une forte sensibilité affective et d'une difficulté d'intégration, qui varient selon leur profil cognitif (homogène ou hétérogène). Ainsi, les spécificités neurodéveloppementales des enfants HPI peuvent expliquer leurs aptitudes élevées et certaines vulnérabilités psychoaffectives.

1.3.2. Singularités développementales du HPI

Après l'examen des caractéristiques neurodéveloppementales du HPI, qui offrent un éclairage sur les spécificités cérébrales et cognitives, ce chapitre consacré aux singularités développementales vise à explorer les différentes étapes du développement chez l'enfant HPI, de la petite enfance à l'adolescence.

1.3.2.1. La petite enfance des HPI

Dès l'âge de 4-5 ans, les enfants HPI manifestent un développement identitaire et cognitif particulier, pouvant présenter des traits caractéristiques de l'adolescence. En effet, les parents rapportent souvent une avance significative dans le développement de leur enfant, caractérisée par une interaction sociale précoce, une acquisition rapide de la marche attribuée à « une maturation précoce des voies de la motricité volontaire » (Vaivre-Douret, 2002, p. 135), ainsi qu'une entrée accélérée dans le langage et la lecture (Revol et al., 2004). Ces observations sont corroborées par l'étude de Terman (1943), qui a révélé que, parmi les 6 000 enfants surdoués recensés, la plupart savait lire sans apprentissage systématique :

- 1,6 % d'enfants avaient appris à lire avant l'âge de 3 ans,
- 6 % avant l'âge de 4 ans,
- 20 % avant 5 ans.

Par ailleurs, les enfants HPI peuvent également être décrits par leur famille comme présentant des comportements précoces d'opposition, dépassant la phase physiologique d'affirmation de soi autour des deux ans et pouvant persister voire s'intensifier à l'adolescence. Ces manifestations s'accompagnent de troubles du sommeil et d'affects dépressifs, car comme le soulignent Revol et ses collègues : « L'intelligence est logiquement anxiogène lorsqu'elle donne accès à des questionnements existentiels que le jeune enfant ne peut assumer » (Revol et al., 2004, p. 150). Ces enfants peuvent en effet se questionner sur des thèmes profonds tels que le sens de la vie, les origines ou la mort, ainsi que sur des sujets liés au temps et à l'espace

(mythologie, préhistoire, dinosaures, système solaire, etc…) (Weismann-Arcache, 2010 ; Goldman, 2022). En milieu scolaire, des difficultés d'intégration sociale sont observées, potentiellement liées à l'adaptation à un environnement non adaptés à leurs compétences cognitives et à l'absence de reconnaissance de leur HPI (Clobert, 2024 ; Liratni et Pry, 2011).
En ce qui concerne Max, celui-ci rapporte une acquisition de la lecture dès l'âge de 3 ans, accompagnée de questionnements existentiels précoces sur la vie et la mort, persistants à l'âge adolescent.

1.3.2.2. La période de latence des HPI

La période de latence est généralement décrite comme une phase d'apaisement, « un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité où le pulsionnel est mis en attente » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 220). Durant cette phase, l'énergie pulsionnelle se transforme en investissements plus socialisés, favorisant l'investissement dans les apprentissages scolaires ainsi que le développement des relations avec les pairs.
Selon Paul Denis, si le Complexe d'Œdipe n'est plus conscient, il reste néanmoins un organisateur symbolique sous-jacent de la vie psychique, entrant dans « une sorte de dormition » avant de réapparaître à l'adolescence (Denis, 2003, p. 289). Cet auteur distingue d'ailleurs deux types de latence ayant des répercussions sur le fonctionnement cognitif : « la latence à refoulement » et « la latence à répression ». La première se caractérise par un processus de refoulement qui permet de transformer les représentations refoulées en nouvelles représentations, favorisant l'émergence de rêveries, de pensées abstraites ou philosophiques. En revanche, « la latence à répression » bloque le refoulement des charges affectives, ce qui entraîne une expression motrice ou sensorielle de l'impulsion, comme déchirer un cahier ou taper du pied (Denis, 2001, 2003).
Chez les enfants HPI, la période de latence peut prendre la forme d'une « latence à refoulement », caractérisée par un investissement intense des capacités intellectuelles, évoquant par certains aspects un mode de pensée propre à l'adolescence. En effet, leur développement psychique, au cours des périodes d'Œdipe et de latence, peut être marqué par une forte réactivité pulsionnelle, « activant des défenses narcissiques opérantes ou non » telles que l'investissement intellectuel, « ce qui les rapprocheraient davantage de certaines modalités de fonctionnement psychique adolescent » (Weismann-Arcache, 2003, p. 46). D'autre part, durant cette période d'accalmie pulsionnelle, l'hyper investissement des capacités cognitives peut être envisagé comme un mécanisme de défense, permettant le déplacement les enjeux narcissiques liés à l'identification. Ce processus, souvent déclenché par le sentiment de décalage avec les environnements de vie (familial, scolaire), participe à l'élaboration d'une identification et une consolidation de l'image de soi (Legrand, 2004 ; Adda, 2018 ; Roman, 2021b).

Max confie avoir adopté, vers l'âge de 9-10 ans, une attitude parfois désobéissante et contestataire envers ses parents et les adultes en général. Il estimait que les adultes ne comprenaient pas ses difficultés personnelles et relationnelles. Il se sentait déjà différent des autres, solitaire, bien qu'il ait eu un ou deux amis proches. L'opposition à l'autorité à cet âge, décrite par Max, pourrait refléter la persistance d'une dynamique œdipienne, tandis que son

surinvestissement intellectuel fonctionnerait comme un mécanisme de défense face à l'intensité de ses pulsions.

Ce recours à l'intellectualisation, fréquente chez les enfants HPI, leur permet de canaliser la réactivité pulsionnelle tout en maintenant un contrôle sur leurs affects et leur environnement. Ce processus défensif peut également être le signe d'une tentative inconsciente de neutraliser l'angoisse liée au conflit interne et aux exigences de la réalité extérieure (Goldman, 2008a, 2008b, 2022 ; Weismann-Arcache, 2013).

1.3.2.3. L'adolescence des HPI

L'adolescence chez les jeunes HPI peut être marquée par des défis spécifiques, tant sur le plan cognitif, affectif que social. Comme leurs pairs, ils traversent une phase de transition propre à cette période, mais leur mode de pensée singulier peut influencer leur vécu. Par ailleurs, ils évoluent dans un contexte médiatique et sociétal où le HPI est à la fois valorisé et parfois l'objet de représentations erronées, ce qui peut constituer un facteur additionnel de vulnérabilité psychoaffective et les amener à s'interroger davantage sur leur place et leur identité au sein de la société.
Afin de mieux comprendre les enjeux auxquels ces jeunes sont confrontés, il apparait pertinent de replacer leur expérience dans le contexte plus large de l'adolescence. C'est dans cette perspective que le chapitre suivant est dédié à l'approche des spécificités de cette période de vie chez les jeunes HPI.

Résumé :

Le développement des enfants HPI se caractérise par une **précocité cognitive et identitaire** dès la petite enfance, avec une **acquisition précoce du langage, de la lecture et de la motricité**. Ils manifestent souvent une **grande curiosité, une volonté d'interagir socialement et des comportements d'opposition.** Leur forte intelligence s'accompagne fréquemment de **questionnements existentiels précoces, d'une hypersensibilité et parfois de troubles du sommeil ou de l'humeur.**
Ces spécificités peuvent entraîner des difficultés d'intégration scolaire, surtout lorsque leur HPI n'est pas identifié, comme en témoigne le parcours de Max, qui savait lire à 3 ans et se posait déjà des questions sur la vie et sur la mort.
Les adolescents HPI, confrontés aux défis inhérents de cette phase de développement et évoluant dans un contexte sociétal ambivalent, voient leur parcours transitoire vers l'âge adulte caractérisé par leurs particularités cognitives. Une approche approfondie de cette étape permet d'en saisir les enjeux spécifiques.

1.4. Être un adolescent HPI

Max consulte pour la première fois au CMPA à l'âge de 16 ans. Il traverse une phase de questionnement intense sur ses compétences intellectuelles et son positionnement interpersonnel, configuration observable dans cette phase développementale.
Les adolescents HPI traversent les processus habituels de construction identitaire et de remaniement psychique propre à l'adolescence. Leur particularités cognitives et psychoaffectives semblent toutefois introduire une dimension supplémentaire dans l'expérience de cette période. En effet, chez les adolescents reçus en consultation, une interaction entre ces spécificités cognitives et les enjeux développementaux de l'adolescence s'observe, pouvant intensifier les interrogations typiques de cette période, engendrant des doutes liés à l'estime de soi et suscitant des réflexions sur le sens de l'existence et la position sociale. Ces processus s'accompagnent parfois d'un désengagement progressif vis-à-vis des apprentissages formels, d'un ennui scolaire persistant ou d'un risque de décrochage intellectuel, malgré des capacités conservées. Cette dynamique contribue à positionner l'adolescence comme une étape critique dans le parcours des jeunes HPI.

Afin d'approcher la problématique des adolescents HPI, l'adolescence est analysée dans les chapitres suivants suivant sa dimension historique et sociétale. Cette exploration aborde plusieurs dimensions constitutives, incluant la puberté et les notions associées de pubertaire et de juvénile, ainsi que la crise d'adolescence et le concept contemporain émergeant de post-adolescence et d'adulescence. Cette perspective permet d'appréhender la complexité et la richesse de cette étape du développement et ses implications chez les adolescents HPI.

1.4.1 Construction de l'adolescence : développement classique et singularités HPI

1.4.1.1. Évolution de l'adolescence aux fils des époques

- **L'adolescence, un mythe social**

Bien qu'il n'existe pas de véritable « histoire » de l'adolescence, nombres d'auteurs évoquent des traces de cet âge dans différentes périodes historiques. Pour Lesourd (2007), l'adolescence est liée aux transitions sociales et politiques, de la Grèce antique jusqu'au XIXème siècle. Tout au long de ces époques, *l'éphébie* (la formation des jeunes citoyens), le *noviciat* ou les *apprentissages*, sont des moyens d'accompagner les changements sociaux et permettent une intégration progressive dans la société adulte. Huerre et al. (2003) considèrent l'adolescence comme un mythe, une construction sociale « artificielle » créée par la société, plutôt qu'une étape naturellement définie. Cette période « entre deux âge » est, selon ces auteurs, le résultat d'influences de facteurs à la fois biologiques, politiques, religieux, économiques, éducatifs et familiaux. Pour Birraux, l'adolescence est un phénomène social qui a émergé avec le déclin progressif des rites de passages traditionnels, « des rituels initiatiques (tels que) la première communion, la conscription ou le mariage » (1994, p. 45).

Lien avec le HPI : L'adolescence et le HPI se caractérisent tous deux par des représentations collectives et des attentes sociales, qui en font des objets de mythes et de croyances. Des études soulignent des difficultés scolaires et des troubles psychiques chez les adolescents HPI, tandis que d'autres les qualifient d'idées reçues non représentatives de la majorité de ces jeunes (Siaud-Facchin, 2008, 2010 ; Gauvrit et Ramus, 2017 ; Tordjman et Kermarrec, 2019 ; Goldman et al., 2024).

- **Émergence de l'adolescence au XIXème siècle**[18]

En Occident, l'adolescence est une notion relativement récente, apparue au cours du XIXème siècle, période qui coïncide avec la révolution industrielle et les changements sociaux qui ont suivi la Révolution française. Cette période voit émerger une nouvelle génération qui cherche à s'émanciper de l'autorité paternelle et à définir ses propres valeurs, ce qui condit les adultes à la considérer comme potentiellement dangereuse, susceptible d'adopter des comportements à risque (Ahovi et Moro, 2010 ; Huerre et al., 2002). La reconnaissance de l'adolescence comme une étape de la vie distincte, est également fortement liée à la mise en place progressive de l'école obligatoire aux XIXème et XXème siècles[19] (Jourdain, 2020).
Cette institutionnalisation se manifeste notamment par la création de classes d'âge spécifiques et l'adoption de codes vestimentaires qui permettent de distinguer les adolescents des adultes. Or, les adolescents, aspirant à l'autonomie, restent dans une position ambivalente. La société leur signifie qu'ils ne sont plus des enfants, mais ne leur accorde pas pleinement le statut d'adulte, que ce soit en termes d'indépendance financière ou de reconnaissance sociale. Cette période de transition se caractérise donc par une certaine forme de contrôle social, où les adolescents restent, d'une certaine manière, soumis aux règles et attentes de la société adulte (Ariès, 1960 ; Erikson, 1968 ; Hirschi, 1968).

Liens avec le HPI : Au XIXème siècle, la notion de *génie*, héritée des traditions spirituelles de l'Antiquité, suscite un fort intérêt pour l'époque. Elle possède cependant une représentation ambivalente car elle est à la fois symbole de progrès et de modernité mais en décalage avec son temps, ce qui souligne la complexité du statut de génie dans la société (Alletz, 1843 ; Jefferson, 2020). Du point de vue individuel, être un génie suscite des jugements ambivalents : entre admiration pour la créativité et l'engagement de la personne, et le dénigrement motivé par la perception d'une arrogance, d'une excentricité voire de la folie. D'ailleurs, Victor Hugo estime que lorsque le génie s'exprime de façon individuelle, il est plus facilement perçu comme folie aux yeux de la société (Viguier Vinson, 2018)
Ainsi, tout comme l'adolescence, la notion de HPI est portée par des discours sociaux ambivalents, entre valorisation et stigmatisation. Au fil du temps, ces deux notions se sont progressivement institutionnalisées, devenant des sujets de politiques éducatives, de

[18] Tableau « Un meeting », Marie Bashkirtseff, 1884, Musée d'Orsay, Paris, p. 6.

[19] **1882** : La loi Jules Ferry du 28 mars 1882 instaure l'instruction obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. **1936** : La loi du 9 août 1936, initiée par Jean Zay, prolonge l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. **1959** : L'ordonnance du 6 janvier 1959, signée par le président Charles de Gaulle, étend l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans. **2019** : La loi "pour une école de la confiance" abaisse l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans (Jourdain, 2020).

classifications sociales et de mesures standardisées, afin d'accompagner la diversité de ces parcours de développement (Deluermoz et al., 2016).

- **Évolution des représentations au cours du XXème siècle et XXIème siècle**[20]

L'adolescence devient un domaine d'étude à part entière pour la psychologie. L'émergence des théories de la psychologie du développement que l'adolescence permet de reconnaître l'adolescence comme une phase spécifique de la vie. Dès lors, elle est étudiée pour elle-même, en tant qu'étape unique du développement humain, caractérisée par des comportements et des processus psychologiques nouveaux et spécifiques (Bariaud, 2012 ; Benoit et al., 2019 ; Bernat, 2022 ; Emmanuelli, 2021). L'adolescence n'est plus simplement considérée comme une transition vers l'âge adulte, mais comme une période de développement avec ses propres enjeux et caractéristiques

Liens avec le HPI : L'approche du HPI au XXème siècle croise les enjeux de l'adolescence : quête d'identité, reconnaissance de la différence, vulnérabilité psychique, recherche d'appartenance à un groupe et nécessité d'une adaptation des institutions scolaires.
Au XXème siècle, l'adolescence devient une étape cruciale du développement pour définir la place des jeunes dans la société. La recherche d'identité des adolescents à travers une quête de sens et l'accès à la pensée abstraite, permet de faire un lien avec le HPI, qui lui, se développe avec la création des premiers tests d'intelligence standardisés, pour une identification plus systématique (Broccardo, 2019 ; Emmanuelli, 2021).
À cette époque, les réformes éducatives, favorisant une scolarisation plus inclusive, permet le repérage informel des élèves HPI. Mais, la difficulté du système scolaire à répondre aux besoins spécifiques des adolescents HPI, expose ces jeunes à un risque d'inadaptation comparable à celui observé chez une partie de la population adolescente. Comme leurs pairs, les adolescents HPI sont confrontés aux enjeux de socialisation, à la relation au groupe et à la nécessité de se différencier des adultes et des autres adolescents (Claes, 2006).
La reconnaissance progressive de la souffrance potentielle des adolescents HPI coïncide avec l'émergence de la psychiatrie moderne, qui s'interroge sur l'augmentation des comportements à risque de la dépression et du suicide chez les adolescents et qui développe de nouvelles classifications et introduit le terme de *surdoué*, dans un contexte où la santé mentale des adolescents devient un enjeu majeur (Mazeaud et al., 2023 ; Organisation Mondiale de la Santé, 2024 ; Terrassier, 1981).

1.4.1.2. Étapes développementales de l'adolescence

L'adolescence représente une période charnière entre l'enfance et l'âge adulte, caractérisée par des changements significatifs liés à la puberté. Cette définition, largement acceptée par les dictionnaires de référence, souligne la nature évolutive de cette phase. L'étymologie du mot *adolescence*, issu du latin *adolescere*, signifiant « croître » au sens de « grandir » (Dictionnaire Le Littré, s. d. ; Dictionnaire Le Robert, s. d.) met en avant l'idée de croissance et de transformation, et se manifeste à travers plusieurs étapes développementales.

[20] Illustrations de Doisneau et de Pinoteau, en annexe, p. 6.

Chez les jeunes HPI, cette période est liée aux caractéristiques propres de leur fonctionnement cognitif qui, malgré ces spécificités, restent des adolescents (Clobert et Gauvrit, 2021 ; Courtinat-Camps et al., 2011).

- **La pré-adolescence**

Cette phase, située entre 10 à 12 ans environ, marque le début d'une transition. Elle est caractérisée par des premiers changements liés à la puberté et une évolution psychologique importante. Les jeunes commencent à se détacher progressivement des premiers objets d'amour infantiles, dans une quête d'autonomie psychoaffective (Blos, 1967 ; Chagnon, 2001). Sur le plan cognitif, l'émergence de l'intelligence opératoire formelle est observée. Elle permet aux pré-adolescents de développer une capacité d'abstraction, avec une pensée plus complexe. Ce développement intellectuel permet d'établir des hypothèses et des raisonnements plus élaborés et influence la façon d'appréhender le monde et leurs interactions sociales (Piaget, 1954a).

Liens avec le HPI : Les préadolescents HPI présentent une avance de développement intellectuel qui peut entraîner une dyssynchronie interne : leur développement cognitif est plus en avance quand leur maturité psychoaffective et psychomotrice sont celles de leur âge réel (Simoes Loureiro et al., 2010). Sur le plan cognitif, les adolescents de cet âge manifestent une capacité d'abstraction et de raisonnement, qui correspond à l'émergence de la pensée logique et des opérations formelles, décrites par Piaget. Chez les jeunes HPI, l'expression précoce de certaines compétences, peut, sur le plan scolaire, générer des premières difficultés lorsque leurs besoins spécifiques ne sont pas suffisamment pris en compte (Buchter et Francesca, 2020 ; Clobert, 2024 ; Cuadrado et al., 2023 ; Jankech-Caretta, 2002). Cette situation peut alors conduire dès les premiers temps à une baisse de motivation, à un sentiment d'ennui et à une adaptation scolaire difficile.

- **L'adolescence moyenne**

Cette période entre 13 à 14 ans environ, est liée à une intensification des changements physiques et psychologiques, comme l'ont souligné Cipriani-Crauste et Fize dans leurs travaux sur *Le Bonheur d'être adolescent* (2007). Cette phase, qui est marquée par la poursuite des transformations pubertaires, s'accompagne de préoccupations liées à l'image du corps et de questionnements sur la normalité de ces changements.
Sur le plan cognitif, un développement significatif des capacités de raisonnement hypothético-déductif s'observe, avec l'apparition de l'intelligence opératoire formelle et une augmentation de la capacité d'abstraction (Piaget, 1954a). À cette période, les adolescents commencent à se construire en tant que sujet, dans une exploration des différents rôles et identités, ce qui renforce leurs désirs d'autonomie et d'indépendance. Mais des conflits avec les figures parentales peuvent apparaître, associés à une influence plus importante du groupe de pairs.

Liens avec le HPI : Pour les adolescents HPI de cet âge, qui vivent les mêmes étapes que leurs pairs, une avance significative sur le plan cognitif se retrouve. Au-delà du développement classique du raisonnement hypothético-déductif, ces jeunes sont capables de manipuler des concepts abstraits complexes, tels que la morale, le sens de la justice et des questionnements

existentiels, des sujets qui dépassent souvent les préoccupations habituelles de leur groupe d'âge (Kattar, 2020 ; Mazeaud et al., 2025)

- **L'adolescence moyenne**

L'adolescence moyenne, située entre 15 à 17 ans, est une étape importante du développement, caractérisée par une consolidation de l'identité et une forte expérimentation sociale. Durant cette période, l'adolescent poursuit ses transformations pubertaires, tout en traversant une phase de grande vulnérabilité, que Françoise Dolto a illustré par le « complexe du homard » où le jeune sans carapace se retrouve fragilisé, entre un sentiment d'agressivité et de repli sur soi, le temps d'avoir de nouveaux repères (Dolto, 1987). Ce travail psychique intense de réorganisation est un véritable « processus d'adolescence » (Houssier, 2022).
Cette phase est également celle où l'adolescent accède à la subjectivation et se construit en tant que sujet suite au travail de séparation-individuation. Winnicott décrit cette période comme une « lutte pour l'existence », soulignant l'intensité du travail psychique pour former son identité, en cherchant à se différencier et à s'identifier à ses pairs, et en gardant un lien envers les figures parentales (Cicchelli, 2008 ; Marcelli, 2007 ; Marty, 1997 ; Rassial, 1996 ; Winnicott, 1968).

Liens avec le HPI : Chez les adolescents HPI, le décalage entre développement cognitif et maturité affective et relationnelle peut accentuer la vulnérabilité décrite par Dolto. Leur raisonnement intellectuel, fonctionnant comme est un mécanisme défensif lors de cette phase de remaniement, cette « mue » identitaire (Brasseur et al., 2021). Le réinvestissement de l'énergie pulsionnelle dans des activités physiques, intellectuelles ou artistiques offre, chez ces jeunes comme chez les autres adolescents, des modalités d'expression affective et des ressources adaptatives pour traverser cette période (Barbot et Lubart, 2012 ; Brasseur et al., 2021 ; Goldman, 2007).

La situation de Max, âgé de 16 ans, situé dans la phase « moyenne » de l'adolescence illustre une dynamique psychoaffective observable chez les adolescents HPI, similaire à celle de nombreux pairs. Son manque d'estime de soi, associé à un sentiment de décalage par rapport à ses pairs, dans les centres d'intérêt et l'appréhension du monde, reflète une position marginale rapportées dans la littérature de ces profils (Cuche et al., 2010 ; Kattar, 2020). Sa tendance à la rationalisation et à l'intellectualisation des difficultés, évoque un mécanisme de défense fréquent chez les adolescents HPI, privilégiant l'analyse des affects à leur expression directe (Legrand, 2004 ; Weismann-Arcache, 2013).
Malgré ses capacités intellectuelles élevées, Max présente un désengagement scolaire au stade lycéen, configuration récurrente chez de nombreux adolescents HPI, marquée une perte d'intérêt ou une résistance face aux apprentissages lors de cette étape (Blaya, 2010 ; Bodson et Leroy, 2021 ; Buchter et Francesca, 2020). Cette manifestation, observée à l'entrée du lycée, peut s'inscrire dans la distinction proposée par Daniel Calin entre la « petite adolescence » ou adolescence crisique (12-15 ans, période du collège), marquée par des crises et des difficultés scolaires, et la « grande adolescence » ou adolescence maturante (15-18 ans, période du lycée), où les enjeux prennent une dimension plus existentielle et identitaire (Calin, 2007). Cette perspective propose une grille de lecture pour l'analyse de ce désinvestissement scolaire spécifique.

- **L'adolescence tardive ou post adolescence ou « adulescence »**

L'adolescence tardive, également désignée comme post-adolescence ou adulescence, constitue une phase de transition prolongée entre l'adolescence et l'âge adulte. Comme l'évoquent Le Maléfan et Billard (2003), Peter Blos (1962) et Hélène Deutsch (1967) ont pour la première fois conceptualisé cette période en la définissant comme un moment de réorganisation psychique, où, après les remaniements pubertaires, se rejouent les enjeux fondamentaux de séparation, d'autonomie et d'identification.

L'adolescence tardive, appelée « post-adolescence » par Guillaumin (1972) ou « adulescence » par Anatrella (1988, 2003), s'étend généralement de 17 à 21 ans, voire au-delà, selon les auteurs. Cette période se caractérise par une prolongation des processus psychiques adolescents au-delà des limites chronologiques usuelles.

L'adulescence, telle que définie par Anatrella, s'inscrit dans une perspective socioculturelle, décrivant un contexte où les repères traditionnels du passage à l'acte adulte s'estompent au profit d'un mode de vie juvénile, axé sur l'immédiateté, la recherche de plaisir et la consommation, au détriment d'une maturation symbolique et responsable.

La post-adolescence repose, selon Guillaumin, sur un ancrage clinique et psychanalytique et désigne un moment de réorganisation des investissements narcissiques et objectaux post-pubertaires, comme un « moment de suspension » potentiellement éthique (Le Maléfan et Billard, 2003). Ce temps de transition confronte ainsi le sujet, après les remaniements pubertaires, à un choix éthique fondamental : élaborer une position subjective responsable, vis-à-vis du désir, des figures parentales et des exigences sociales – ou s'enliser dans une répétition adolescente. Cliniquement, cette suspension interroge la capacité du sujet à traverser l'angoisse de séparation pour assumer une maturité éthique, au-delà des déterminismes pulsionnels ou sociétaux, se manifestant par une tension entre aspiration à l'autonomie et persistance de la dépendance aux figures identificatoires. En cas d'élaboration insuffisante, elle peut aboutir à une errance identitaire ou à des configurations limites pathologiques (Rassial, 1996 ; Ladame, 2003 ; Le Maléfan, 2017).

Tandis que l'adulescence met en lumière les déterminants sociétaux d'une jeunesse prolongée, la post-adolescence appréhende la complexité des processus intrapsychiques dans la transition vers l'âge adulte. Cette distinction invite le clinicien à différencier les facteurs contextuels contemporains des dynamiques psychiques sous-jacentes à cette maturation.

Liens avec le HPI : L'association d'une maturité précoce et d'un décalage psychoaffectif et social peut conduire certaines adolescents HPI à prolonger la période adolescente, entrant ainsi plus précocement dans la post-adolescence et y demeurer plus longtemps (Mares, 2024).

Max manifeste une préférence pour le maintien du statut d'étudiant, en choisissant de redoubler la classe de terminale et en renonçant à se présenter aux épreuves du baccalauréat, configuration évoquant *l'adulescence* en tant que phénomène socioculturel marqué par la prolongation d'un mode de vie juvénile. Ce choix reflète une tendance à différer la transition vers l'âge adulte, qui peut également être articuler aux processus psychiques internes de la *post-adolescence*, impliquant une réorganisation des investissements narcissiques et objectaux suivant les

bouleversements pubertaires. Cette dynamique peut refléter un désir de prolonger le statut d'adolescent associé à une hésitation face à l'entrée dans l'âge adulte.
Le cas de Max illustre la diversité des trajectoires chez les adolescents HPI, marquée par une dyssynchronie entre compétences cognitives élevées et vulnérabilité psychique, ainsi qu'entre aspiration à l'autonomie et besoin de reconnaissance externe. Cette configuration, observable chez de nombreux adolescents, s'inscrit dans les analyses contemporaines concevant l'adolescence comme une phase de remaniements et de tensions, mais également comme une période de construction identitaire.
La situation de Max met ainsi en lumière la complexité des processus développementaux à l'œuvre durant cette étape.

Résumé :

L'adolescence est une construction sociale et historique relativement récente. Si des traces de ce passage existent dans différentes sociétés anciennes, ce n'est **qu'au XIXème siècle, avec la Révolution Industrielle et la généralisation de l'école obligatoire, que l'adolescence devient une étape singulière**, définie par une dépendance prolongée à la famille et une différenciation sociale par l'âge.
Si d'une part, l'adolescence peut être considérée comme un mythe ou un artifice, résultat de facteurs sociaux, économiques, éducatifs et familiaux et non une étape naturelle, d'autre part, **la disparition progressive des rites traditionnels de passage a contribué à l'émergence de cette période intermédiaire**, où les jeunes ne sont plus tout à fait enfants, mais pas encore reconnus comme adulte.
À partir du XXème siècle, l'adolescence est devenue un objet d'étude à part entière, avec la reconnaissance de ces spécificités cognitives, affectives et sociales. Cette période est désormais divisée en plusieurs phases, empreintes de transformations physiques, psychiques et sociales : la préadolescence, l'adolescence précoce, moyenne et tardive (ou adulescence).
L'adolescence est décrite aujourd'hui comme une période de remaniement psychique important, marqué par une **quête d'autonomie psychoaffective** (détachement avec les premiers objets d'amour), une **exploration identitaire** (construction en tant que sujet, expérimentation de rôle) et un **processus de séparation-individuation** (Winnicott parle de « lutte pour l'existence »).
L'allongement de la scolarité et la dépendance financière prolonge aujourd'hui cette période, en une phase tardive distinguant l'adulescence socioculturelle (Anatrella, 2003) de la post-adolescence intrapsychique (Guillaumin, 1972). Ce « moment de suspension » éthique (Le Maléfan et Billard, 2003) voit les processus psychiques adolescents persister au-delà des âges conventionnels, confrontant le sujet à une maturité responsable ou à une répétition plus ou moins pathologique (forme d'état limite pour Rassial, 1996), tout en restant soumis aux normes sociales des adultes.
Chez les adolescents HPI, les dyssynchronies cognitivo-affectives peuvent accentuer ces enjeux : une précocité intellectuelle versus un retard psychoaffectif pouvant engendrer une entrée précoce en post-adolescence, une vulnérabilité accrue prolongeant la suspension psychique, des mécanismes de défenses compensatoires mis en place, telle que l'intellectualisation, face à l'angoisse de séparation.

En définitive, ce chapitre a permis de mettre en lumière **la complexité et la richesse de l'adolescence**, une période de transition influencée par des facteurs historiques, sociaux et individuels.
Tout comme le HPI, l'adolescence ne se réduit pas à une définition simple ou à des critères rigides. **Il est alors pertinent d'étudier ces notions d'adolescence et de HPI ensemble, tant elles sont en constante évolution dans leurs définitions et leurs approches, ce qui offre une perspective d'analyse croisée enrichissante.**

1.4.1.3. Rôle de l'environnement dans le développement adolescent

L'environnement joue un rôle déterminant dans le développement psychique à l'adolescence, période critique de remaniements identitaires et relationnels. Les approches psychodynamiques, et plus spécifiquement psychanalytiques, ainsi que les modèles développementaux, soulignent sa fonction structurante par l'intermédiaire des interactions au niveau des sphères relationnelles. Les théories psychodynamiques conçoivent l'environnement comme un « holding », un soutien physique et psychique facilitant la continuité d'exister et la négociation des conflits intrapsychiques réactivés par la puberté (Winnicott, 1974, 1986 ; Bion, 1962). Les modèles développementaux, inspirés des travaux d'A. Freud (1958) et des approches écologiques de Bronfenbrenner (1979), mettent en lumière les influences transactionnelles des contexte sociaux, familiaux et institutionnels dans la modulation des trajectoires adaptatives et la consolidation identitaire à l'adolescence. Ces cadres théoriques, complétés par les apports sur les dynamiques groupales et les enveloppes psychiques (Rassial, 1996, Houzel, 2010), conceptualisent l'environnement comme une matrice soutenant la subjectivation face aux remaniements pubertaires.

Chez les adolescents HPI, ces contextes exercent une influence sur l'élaboration des dyssynchronie cognitivo-affectives, en favorisant ou en entravant l'intégration des potentialités intellectuelles dans une construction identitaire (Terrassier, 1979, 2005 ; Tordjman et al., 2019 ; Kuznetsova et al, 2024)

- **Environnement familial à l'adolescence**

L'environnement familial, occupe une place centrale dans les processus de structuration psychique à l'adolescence. Cette période se caractérise par la réactivation de conflits infantiles, la mise à l'épreuve des limites internes et externes et la recherche d'une nouvelle organisation identitaire (Blos, 1967 ; Marcelli, 2007, 2021). Les transformations pubertaires sollicitent une remobilisation des fonctions contenantes de l'environnement, particulièrement au sein de la famille, dont le rôle est d'offrir à l'adolescent un espace de soutien symbolique dans le mouvement de séparation individuation. (Winnicott, 1965 ; Jeammet 1994 ; Rassial, 1995).
Sur le plan psychodynamique et psychanalytique., le cadre familial agit comme une enveloppe psychique partagée, capable d'absorber, de transformer, de restituer les excitations et angoisses liées au remaniements internes. Bion (1962) a désigné sous le terme de *fonction Alpha*, la capacité du parent à métaboliser les expériences affectives brutes de leur enfant, en leur donnant

forme et sens. Cette opération, lorsqu'elle se poursuit à l'adolescence permet à l'adolescent de maintenir une continuité de pensée et de représentation face à l'intensité des éprouvés pulsionnelles. À l'inverse, lorsque l'environnement familial se montre défaillant dans ses fonctions de contenance, de par-excitation ou de reconnaissance, l'adolescent peut recouvrir des défenses massives d'intellectualisation, de clivage ou de retrait, mobilisant notamment le fonctionnement du Moi-peau, pour maintenir un équilibre psychique fragile (Jeammet, 2007, Anzieu, 1985).

Chez les adolescents HPI, ces enjeux sont souvent majorés. Les dyssynchronies cognitivo-affectives décrites par Terrassier (1979, 2005) impliquent que la rapidité de développement intellectuel contraste avec la maturation psychoaffective et sociale, générant un sentiment de décalage et d'inadéquation. L'environnement familial joue alors un rôle essentiel dans la régulation de ses écarts. Une reconnaissance ajustée des particularités cognitives sans survalorisation ni dénégation, favorise l'intégration harmonieuse des dimensions intellectuelles et affectives (Tordjman et al., 2019 ; Kuznetsova, et al., 2024).
A l'inverse, un regard familial oscillant entre idéalisation et disqualification, peut accentuer la conflictualité interne, notamment autour des questions de toute-puissance et de dépendance.

Le fonctionnement parental influe ainsi directement sur la capacité du jeune à tolérer la coexistence entre sa puissance intellectuelle et sa vulnérabilité affective. Goldman (2008) et Weismann-Arcache (2020) ont montré que, dans un environnement familial peu contenant ou surinvestissant l'aspect cognitif, l'adolescent HPI tend à privilégier des modalités défensives de type intellectualisation, au détriment de l'expression affective et du lien intersubjectif. Le maintien d'une fonction symbolisante au sein du cadre familial, par la reconnaissance de la capacité psychique de l'adolescent, apparaît dès lors comme une condition essentielle de la poursuite du processus de subjectivation.

Les styles parentaux, en tant que déterminants des fonctions contenantes familiales, permettent d'éclairer les dynamiques psychiques observées. Fondés sur les dimensions de réceptivité affectives et d'exigences disciplinaires, ces cadres conceptuels enrichissent l'analyse des interactions précoces (Baumrind, 1966, 1971 ; Maccoby et Martin, 1983).

Baumrind (1966) identifie trois styles parentaux selon les dimensions de réactivité (soutien émotionnel) et exigences (contrôle disciplinaire) :
- Autoritaire : exigence élevée / réactivité faible,
- Permissive : exigence faible / réactivité élevée,
- Démocratique : exigence élevée/réactivité élevée, ce dernier étant associé aux meilleurs résultats développementaux.

Baumrind (1971) raffine cette typologie en soulignant que :
- le style autoritaire conduit à des enfants anxieux, peu autonomes,
- le style permissif conduit à des enfants impulsifs, peu responsables,
- le style démocratique favorise des enfants compétents, assertifs, expressifs et dotés d'une bonne capacité d'autorégulation affective.

Maccoby et Martin (1983) élargissent ce modèle bidimensionnel en ajoutant le style négligeant/ désengagé, avec des exigences faibles pour une réactivité faible, caractérisée par un faible investissement émotionnel et disciplinaire, souvent lié à des problèmes de comportement chez l'enfant et engendrant problèmes adaptationnels majeurs.
Cela génère la matrice classique des quatre styles parentaux :
- Autoritaire : conduisant à l'anxiété, au manque d'autonomie,
- Permissif : conduisant à l'impulsivité,
- Démocratique : modèle optimal (enfants compétents, assertifs, autorégulés affectivement)
- Négligeant : conduisant à des problèmes adaptationnels majeurs.

Ces cadres théoriques permettent d'articuler les styles parentaux aux fonctions contenantes psychanalystes. Ainsi, un style parental démocratique pourrait soutenir les processus de *holding* (Winnicott) et de *fonction Alpha* (Bion) face aux dyssynchronies cognitivo-affectives des adolescents HPI, tandis qu'un style autoritaire ou négligeant risquerait d'accentuer des modalités défensives telles que l'intellectualisation.
Le cas d'Elliot[21] illustre cette hypothèse : la faible réceptivité et disponibilité émotionnelle maternelle, face aux vécus de décalage de son enfant, semble avoir entravé la métabolisation projective des affects, orientant Elliot vers des modalités défensives telles que l'intellectualisation, l'inhibition intellectuelle et la trichotillomanie en tant qu'acting somatique.

Cette articulation entre style parentaux et fonctions contenante familiale renforce la complémentarité des approches développementales et psychodynamiques dans l'analyse des profils adolescents.

- **Environnement scolaire à l'adolescence**

L'institution scolaire constitue à l'adolescence un espace central de socialisation secondaire où se rejoue les enjeux de reconnaissance, de rivalités et d'appartenance. Elle confronte le sujet à de nouvelles figures d'autorité et à un collectif de pairs, redéfinissant ainsi les modalités identificatoires et narcissiques inaugurées dans le cadre familial (Marcelli, 2005 ; Blos, 1962, 1967). Cette scène sociale met à l'épreuve la capacité du jeune à investir la connaissance, à symboliser la hiérarchie du savoir et à élaborer la frustration inhérente à l'apprentissage. Éléments fondamentaux du processus d'autonomisation psychique (Kaës, 2009).
D'un point de vue psychodynamique et psychanalytique, le cadre scolaire fonctionne comme un espace transitionnel au sens winnicottien. Il permet une mise à distance progressive des figures parentales, tout en offrant un environnement suffisamment structurant pour soutenir les remaniements identitaires. Toutefois, lorsque le système éducatif échoue à répondre aux besoins spécifiques de l'adolescent, l'école peut perdre sa fonction contenante et devenir une source de tension narcissique, de désinvestissement ou d'échec symboliques (Jeammet, 1994, Houzel, 2010).

[21] Cas clinique d'Elliot, en annexe, p. 100.

Chez les adolescents HPI, cette dimension peut se trouver particulièrement sollicitée, puisque le cadre scolaire agit comme un miroir social des compétences perçues et des décalages internes. L'inadéquation entre rythmes cognitifs et modalités pédagogiques standard peut engendrer un ennui scolaire, un sentiment d'aliénation ou une forme de retrait intellectuel (Guénolé, 2017, Guénolé et al., 2013, Duriez, 2024, Vaivre-Douret, 2025). L'absence d'aménagement adapté peut accentuer la dissociation ou dyssynchronie entre potentialités et performances réelles, conduisant parfois à des mécanismes défensifs tels que l'inhibition intellectuelle ou le désinvestissement pour le savoir (Terrassier, 2005 ; Freud, 1926).
Les recherches récentes soulignent que cette discordance entre exigences normatives et besoins singuliers peut compromettre la construction du lien au savoir et à l'institution, favorisant ainsi des trajectoires de désengagement ou de décrochage scolaire malgré des capacités cognitives élevées (Ferrière et al., 2025 ; Burgé-Claudon, 2025 ; Kindelbeger et Safont-Mottay, 2023).
À l'inverse, un environnement scolaire reconnaissant la spécificité du fonctionnement HPI, soutenant la curiosité et la créativité tout en valorisant la dimension relationnelle de l'apprentissage, peut devenir un levier puissant de subjectivation et d'intégration des compétences (Perletti, 2025 ; Guénolé et al., 2023 ; Le Roux, 2022). Ce type d'environnement tend à transformer le cadre éducatif en un espace de transformation psychique et de reconnaissance symbolique, au-delà de la simple structure d'instruction.

- **Environnement amical et liens avec les pairs à l'adolescence**

Les relations entre pairs occupent à l'adolescence une fonction de premier plan dans le processus de subjectivation. Elles constituent un espace privilégié d'expérimentation identitaire, de reconnaissance mutuelle et d'autonomisation par rapport aux figures parentales (Blos, 1967, Roussillon, 1999). À travers les liens d'amitié et les appartenances groupales, l'adolescent confronte et réorganise ses idéaux, ses limites et ses modes d'affiliation, dans un cadre moins « hiérarchique » que celui de la famille. La rencontre avec l'autre du même âge, permet ainsi la mise à l'épreuve des identifications et la construction d'un sentiment d'appartenance partagé, soutenant la différenciation du sujet (Gutton, 2014 ; Jeammet, 2007, Claes, 2006).
D'un point de vue psychodynamique et psychanalytique, les liens entre pairs jouent une fonction de pare-excitation et d'étayage narcissique dans le travail de séparation-individuation (Houzel, 2010 ; Rassial, 2017). Ils participent à l'élaboration des conflits internes réactivés par la puberté en offrant un espace intermédiaire de projection et d'identification réciproque. Toutefois, ces dynamiques peuvent devenir sources de tenson lorsque l'adolescent peine à trouve une place reconnue au sein du groupe, notamment dans les cas de fonctionnement singulier ou atypique (Kestemberg, 1962 ; Marcelli et Braconnier, 2013 ; Cannard, et Zimmermann, 2025).

Chez les adolescents HPI, le rapport au groupe de pairs peut prendre une dimension paradoxale, eu égard au décalage entre les compétences cognitives et les centres d'intérêt du groupe d'âge, pouvant entraver les échanges symétriques et susciter un sentiment d'isolement ou d'étrangeté (Gauvrit et Ramus, 2021 ; Lignier, 2012)
Chez certains adolescents HPI des stratégies de suradaptation sociale peuvent émerger, consistant à masquer leurs particularités pour maintenir des liens d'appartenance, tandis que

d'autres peuvent opter pour un retrait sélectif ou des identifications idéalisées à des figures symboliques perçues comme plus valorisantes (Weismann-Arcache, 2013)
La présence d'amitiés authentiques, reposant sur une reconnaissance réciproque des spécificités intellectuelles et affectives, peut exercer une fonction psychique de contenance, similaire à celle d'un groupe thérapeutique primaire (Tordjman et al., 2019). Elle peut favoriser le soutien de la mentalisation des vécus de décalage et peut permettre l'accès à une réciprocité affective, soutenant potentiellement la sortie de formes d'auto-centrage ou « d'autisme secondaire » observés chez certains profils HPI (Terrassier, 1981 ; Romand et Weismann-Arcache, 2018).
Si le groupe de pairs, devient un lien d'affiliation symbolique et non de conformité, il pourrait permettre de transformer la différence en ressource identitaire et favoriser le passage vers une individuation plus intégrée.

1.4.1.4. Les remaniements psychiques du pubertaire à l'adolescence

Une appréhension exhaustive du phénomène adolescent requiert l'articulation des notions de puberté, de période pubertaire et de phase juvénile. Ces concepts constituent des repères essentiels pour appréhender la complexité des processus de transformation biologique, psychique et sociale qui caractérisent cette étape du développement humain.
Chez les adolescents HPI, l'intérêt de cette articulation réside dans la manière ces dimensions développementales influencent leur expérience subjective te leur dynamique psychique singulière.

- **La puberté**

La puberté représente pour tous les adolescents, y compris les adolescents HPI, une période de profonds bouleversements physiques, hormonaux et psychiques, caractérisée par des remaniements identitaires et psychoaffectifs importants. Bien que les adolescents HPI vivent cette transition avec les mêmes enjeux corporels et psychiques que leurs pairs, leur maturité intellectuelle peut les amener à entrer plus tôt dans l'adolescence psychique, avec l'apparition de questionnements existentiels et d'une posture critique dès l'enfance (Droehnlé-Breit, 2012 ; Dufour, 2001).
La puberté est définie aujourd'hui comme le début d'une transition vers l'adolescence, marquée par des changements biologiques qui déclenchent une réorganisation psychique et identitaire. Ces transformations ne se limitent pas à l'aspect physique, mais influencent la construction identitaire, les relations sociales et la manière dont l'adolescent se positionne face au monde. Cette période est une période de questionnements et de réorganisation psychique où l'adolescent doit intégrer toutes ces transformations pour avancer vers l'âge adulte (Kant, 1775 ; Golse, 2014 ; Hauser, 2014 ; Emmanuelli, 2021 ; Marcelli, 2024 ; Claes, 2025).
Historiquement, Freud a mis l'accent sur la primauté des processus biologiques dans la compréhension de l'adolescence, considérant les transformations physiques de la puberté comme l'aspect principal des bouleversements psychiques et comportementaux. Cette approche freudienne met l'accent sur les processus biologiques comme point de départ essentiel dans la compréhension de l'adolescence (Freud, 1905 ; Grieve, 2009).
La psychanalyse a ensuite élargi cette approche avec la notion de *métamorphose de la puberté*, soulignant l'importance des remaniements psychiques qui accompagnent les changements

corporels et les nouvelles exigences psycho-sociales. (Emmanuelli, 2016 ; Freud, 1905, 1926 ; Grieve, 2009 ; Marcelli, 1997). À ce propos, Blos (1967) a introduit le concept de *désidéalisation* pour décrire le processus par lequel l'adolescent déconstruit les images parentales idéalisées de son enfance.
Aujourd'hui, la perspective multidimensionnelle considère l'adolescence comme une période de reconstruction psychique où l'adolescent doit intégrer les transformations biologiques, sociales et culturelles, ce qui permet une compréhension plus fine de la diversité des expériences adolescentes durant cette phase de transition (Emmanuelli, 2009 ; Taborda-Simões, 2005). Comme le souligne Gutton, l'adolescence est désormais considérée comme un processus psychique qui se développe en parallèle avec l'arrivée de la puberté (Gutton, 2013).

Liens avec le HPI : Chez les adolescents HPI, la puberté peut avoir un impact particulier, en raison de la maturation cérébrale avancée qui influence leur comportement, leurs affects et leurs capacités cognitives. Les neurosciences montrent que l'adolescence s'accompagne d'une profonde réorganisation cérébrale. Il y a d'une part, une réduction du nombre de connexions neuronales dans le cortex frontal (zone du contrôle cognitif), à partir de l'âge de 11-12 ans et ce, jusqu'à 23-25 ans. D'autre part, une intensification de la connectivité cérébrale favorise une meilleure communication entre les différentes régions du cerveau, un processus qui se prolonge au-delà de l'adolescence. Ce décalage entre les différentes régions du cerveau, souvent accentué chez les jeunes HPI, peut renforcer le contraste entre leurs compétences intellectuelles et leur maturité affective ou sociale pendant cette période particulièrement complexe à vivre (Blakemore et al., 2010 ; Cannard, 2019 ; Dayan et Guillery-Girard, 2011).

- **Le pubertaire**

Le processus de puberté, tel que défini par Gutton (2013) engendre que l'on appelle le *processus pubertaire*. Selon lui, « le mot puberté est au corps ce que le pubertaire est à la psyché » (Gutton, 2013, p. 7). Fortement lié aux changements biologiques neuro-hormonaux, le pubertaire marque une rupture radicale avec le fonctionnement psychique de l'enfance. Les transformations psychiques spécifiques induites par la puberté confrontent l'adolescent à la réalité de la sexualité génitale et ravivent la problématique de la lutte contre l'inceste. L'émergence de la sexualité génitale réactive le complexe d'Œdipe, source d'angoisse pour l'adolescent qui se retrouve dans une lutte psychique, à la fois narcissique et objectale. Pour faire face aux tensions internes, l'adolescent peut mettre en place différents mécanismes de défenses, tels que le refoulement, l'inhibition de la pensée ou encore des passages par le corps servant de décharge (Jeammet, 2002 ; Marcelli et Lamy, 2013).
Dans sa théorie sur le pubertaire, Gutton (2013) décrit un phénomène auto-érotique complexe où le corps génital de l'adolescent, nouvellement mature, exerce une forme de séduction sur la partie encore infantile de sa psyché, créant ainsi une tension interne significative. Ce processus engendre des remaniements psychiques profonds, que Gutton nomme *scènes pubertaires*. Ces scènes sont des représentations et des fantasmes liées à la sexualité et à l'identité, issues de la scène primitive et adaptée aux enjeux spécifiques de l'adolescence. Elles interrogent la relation avec les objets infantiles face à la nouvelle réalité génitale de l'adolescent.
Ce travail psychique, nommé *pubertaire* est distinct de *l'adolescens*, qui désigne un processus plus élaboré qui prolonge le pubertaire. *L'adolescens* vise à intégrer en profondeur les

transformations corporelles et psychiques survenues, en permettant à l'adolescent d'élaborer une nouvelle identité, de désexualiser les représentations incestueuses et de développer de nouveaux modes de relations, tant avec les pairs et qu'avec soi-même. Ces changements liés à la puberté, face auxquels l'adolescent doit s'approprier une nouvelle réalité corporelle, déclenchent des remaniements psychiques à travers un réinvestissement narcissique, un réajustement de son identité et une recherche d'individuation caractérisé par un processus de séparation (Cahn, 2019 ; Jeammet, 2007 ; Taborda-Simões, 2005).
Ces processus complexes de transformation et d'adaptation de l'adolescence ont longtemps été le centre des réflexions en psychologie psychodynamique. Cependant, au fil du temps, la compréhension de cette période du développement humain s'est affinée et enrichie. C'est dans ce contexte d'évolution théorique qu'émerge une nouvelle conceptualisation, celle du *juvénile*, qui vient compléter et nuancer la compréhension de l'adolescence et offrir une perspective renouvelée et élargie de cette phase de vie.

Liens avec le HPI : Le processus pubertaire, en tant que remaniement psychique profond, peut être vécu par les adolescents HPI avec une intensité particulière. Ces jeunes présentent souvent une conscience aiguë des changements internes et externes, ce qui peut rendre les remaniements pubertaires plus précoces, plus intenses ou plus difficiles à intégrer (Weismann-Arcache, 2010). Le pubertaire en tant que *traumatisme narcissique* met à l'épreuve le sentiment de continuité de soi. Chez l'adolescent HPI, cette fragilité narcissique peut être exacerbée (Drillon et Botet-Pradeilles, 2014 ; Droehnlé-Breit, 2012 ; Roman, 2019). Les adolescents HPI peuvent mobiliser des défenses élaborées (rationalisation, intellectualisation, sublimation) pour faire face à l'angoisse pubertaire, mais également recourir à des passages à l'acte ou des conduites à risque, comme tout adolescent, pour tenter de maîtriser les tensions internes (Braconnier, 2014 ; Duriez, 2024a).

- **Le juvénile**

L'évolution des conceptions psychologiques psychodynamiques de l'adolescence a conduit à l'émergence du concept *juvénile* qui tend à se distinguer et à s'élargir par rapport à la notion traditionnelle d'adolescence. Ce terme, bien qu'utilisé depuis longtemps dans divers contextes (comme l'acné juvénile ou la crise juvénile adolescente), prend aujourd'hui une nouvelle dimension dans le champ psychodynamique. Il ne se limite plus à décrire simplement ce qui se manifeste pendant la jeunesse, mais devient un concept à part entière, comparable en importance à celui de *l'infantile* dans la théorie freudienne. Les réflexions psychodynamiques récentes permettent de « fonder en raison un "juvénile" de même valeur que l'"infantile" » (Benhaïm et Rassial, 2006, p. 8). Cette approche prend en considération l'élargissement de la période adolescente, aussi bien vers un début plus précoce que vers une prolongation à un âge plus avancé.
Tout comme l'infantile représente l'inconscient pour Freud, le juvénile pourrait devenir un nouveau paradigme psychodynamique spécifique pour évoquer l'adolescence (Mâle, 1982 ; Marcelli et Braconnier, 2013). Cette évolution conceptuelle ouvre la voie à une compréhension plus nuancée et étendue des processus psychiques liés à cette période de vie, dépassant les limites traditionnelles de l'adolescence, pour englober une période plus large du développement humain.

Liens avec le HPI : Les adolescents HPI semblent vivre une quête identitaire de manière plus précoce ou plus intense, manifestant très tôt un désir d'autonomie, tout en cherchant à se différencier et à s'intégrer dans une recherche de normalité face aux autres (Botella et Da Costa, 2014 ; Courtinat-Camps et al., 2011 ; Kostogianni, 2007). Ainsi, la conceptualisation du juvénile offre un cadre théorique pertinent pour appréhender les enjeux identitaires et les processus de subjectivation. Elle confronte les adolescents HPI à la vulnérabilité de leur développement psychique, notamment à travers les crises identitaires et existentielles. Toutefois, elle leur permet également de construire leur identité, d'explorer leurs valeurs et de renforcer leur autonomie. En effet, cette période favorise l'émergence de compétences adaptatives, comme par exemple la capacité de penser de façon originale ou la créativité, qui constituent de véritables atouts pour la transition vers l'âge adulte (Ladame, 2003 ; Lekeuche, 2011 ; Tordjman et al., 2018 ; Weismann-Arcache, 2019, 2020).

Résumé :

L'adolescence est une période de transition majeure, caractérisée par des transformations corporelles, psychiques et des relationnels, nécessitant une réorganisation de l'identité. Les apports de la psychologie psychodynamique, en particulier à travers les **concepts de *puberté*, de processus *pubertaire* et de scène *pubertaire***, mettent en évidence la complexité des remaniements psychiques qui accompagnent ces bouleversements biologiques et affectifs.
La psychologie psychodynamique enrichit également ce concept de ***puberté***, en mettant l'accent sur les remaniements psychiques liés à ces changements corporels, évoquant une ***métamorphose de la puberté.***
L'émergence du concept ***juvénile***, quant à lui, permet d'envisager l'adolescence non plus seulement comme une étape transitoire, mais comme un modèle psychodynamique, offrant une compréhension plus large de cette phase de développement.

Les adolescents HPI traversent cette période de transformation tout comme leur pairs NHPI. Or, chez les jeunes HPI, **la maturation cérébrale et cognitive semble amplifier la puberté ainsi que les processus pubertaires et juvéniles**, créant un décalage entre compétences intellectuelles et maturité affective. Cette phase de réorganisation cérébrale et de remaniements psychiques et identitaires, peut à la fois intensifier leur vulnérabilité, mais aussi favoriser le développement de stratégies défensives et adaptatives, telles la sublimation et la créativité pour avancer vers l'âge adulte.

1.4.2. Caractéristiques cognitives des adolescents HPI

Par définition, les adolescents HPI se caractérisent par une capacité cognitive générale supérieure à la moyenne pour leur tranche d'âge, par rapport aux adolescents NHPI. Au-delà d'un quotient intellectuel élevé ≥ 130, ces adolescents présentent des particularités dans divers domaines cognitifs tels que le raisonnement, la mémoire, l'attention et la vitesse de traitement de l'information (Aubry, 2018 ; Gibert et Dumay, 2018 ; Vuille et Sieber, 2013). Les adolescents HPI peuvent également présenter des particularités cognitives distinctes, en

fonction de l'homogénéité ou l'hétérogénéité des résultats au WISC V de leur profil. Il existe deux profils HPI :
- Le profil homogène ou laminaire[22]
- Le profil hétérogène ou complexe[23]

Pour explorer les caractéristiques cognitives du HPI chez les adolescents, ce chapitre s'appuie sur les cinq indices de WISC-V : les indices de Compréhension verbale, Visuospatial, de Raisonnement fluide, Mémoire de travail, de Vitesse de traitement.

Les adolescents avec un profil homogène possèdent des compétences équilibrées dans les cinq indices principaux avec des écarts inférieurs à 15 points entre leurs scores (équivalent à un écart-type). Les résultats uniformes, démontrent des capacités verbales, de raisonnement, perceptives, mnésiques et de vitesse de traitement toutes élevées. Ce profil d'intelligence permet souvent une meilleure adaptation scolaire et sociale.

Avec un profil plus hétérogène, caractérisé par des écarts supérieurs à 15 points entre les différents indices, les adolescents présentent des compétences variées, telles par exemple, de fortes compétences verbales contrastant avec des difficultés de vitesse de traitement. Ces différences favorisent des profils complexes, pouvant engendrer des parcours scolaires irréguliers. Car malgré un raisonnement et des capacités intellectuelles remarquables, ces adolescents peuvent paradoxalement éprouver des difficultés face à des taches de routine ou soumises à des contraintes temporelles comme le chronométrage.

L'analyse des résultats[24] obtenus par Max au WISC-V met en évidence un profil cognitif caractéristique du HPI, avec des performances équilibrées entre les différents indices (écarts ≤ 15 points entre les indices), révélant un fonctionnement intellectuel homogène.

Cette homogénéité inter-indices témoigne d'un développement cognitif harmonieux, suggérant une cohérence globale du fonctionnement intellectuel de Max. L'absence de dissociation notable entre compétences verbales et non verbales paraît indiquer une bonne adaptation aux exigences scolaires et ne laisse pas présager la présence de dissociation entre, ce qui peut lui permettre une adaptation scolaire facilitée et l'absence de troubles neurodéveloppementaux associés, tels la dyssynchronie. Dans cette perspective, Nusbaum et ses collaborateurs ont introduit la notion de *profil laminaire*[25], pour qualifier les formes de haut potentiel caractérisées par une homogénéité des aptitudes cognitives (Nusbaum et al., 2019).

À partir des résultats obtenus par Max le présent chapitre propose une analyse structurée des cinq indices primaires du WISC-V, afin de mettre en lumière les particularités cognitives propres aux adolescents HPI.

1.4.2.1. Indice de Compréhension verbale (ICV)

L'indice de Compréhension verbale (ICV) constitue une mesure centrale de l'intelligence cristallisée, c'est-à-dire des connaissances verbales acquises et de la capacité à raisonner à partir

[22] Guillon et al., 2018 ; Nusbaum et al., 2019 ; Terrassier, 2005

[23] Guillon et al., 2018 ; Nusbaum et al., 2019 ; Terrassier, 2005)

[24] Résultats du WISC-V de Max en annexe, p. 7.

[25] Les profils *complexes* définissent le versant opposé, à savoir un fonctionnement plus hétérogène (Nusbaum et al., 2019).

du langage et des concepts abstraits (Grégoire, 2021b). Cet indice évalue notamment la richesse du vocabulaire, la compréhension des relations sémantiques et la capacité à raisonner à partir d'informations verbales.

Les résultats obtenus par **Max** à l'ICV mettent en évidence un score très élevé à l'ICV (**146)**, correspondant au percentile 99,7 (pour 1,7 % de la population) selon les normes du WISC-V (Grégoire, 2021a ; Liratni et Pry, 2007). Ce résultat atteste de compétences verbales remarquables, associées à une grande aisance dans la formulation et la manipulation d'idées abstraite. L'homogénéité du profil de Max suggère une intégration fluide entre les processus de compréhension et d'expression verbale, traduisant un fonctionnement intellectuel laminaire particulièrement stable. Une telle performance peut toutefois s'accompagner de certains effets paradoxaux face à des apprentissages scolaires peu stimulants, l'élève peut manifester de l'ennui, un désengagement cognitif ou des conduites d'évitement (Buchter et Francesca, 2020 ; Clobert, 2024). Par ailleurs, cette aisance verbale est susceptible de constituer un mode d'ajustement défensif, masquant certaines fragilités sur le plan psychoaffectif ou relationnel.

Dans le cas des enfants et adolescents HPI, l'ICV occupe une place centrale dans la compréhension des dynamiques cognitives et psychiques. Un score élevé se traduit généralement par un vocabulaire étendu, une pensée associative riche et une aptitude à conceptualiser précocement des notions abstraites (Terriot, 2018 ; Ziebel, 2019). Néanmoins, la dyssynchronie entre la précocité intellectuelle et la maturité affective peut créer une tenson développementale, parfois à l'origine des difficultés d'ajustement scolaire ou social. Les travaux d'Aboud et al. (2008) et de Gailland (2002) soulignent en effet que ce décalage entre les sphères cognitives et affectives constitue un facteur de vulnérabilité psychique pouvant se manifester par des troubles anxieux ou dépressifs à l'adolescence.

1.4.2.2. Indice Visuospatial (IVS)

L'indice Visuospatial (IVS) du WISC-V évalue les capacités de raisonnement et de traitement de l'informations à partir de stimuli visuels et spatiaux. Il mesure la faculté à analyser, organiser et reproduire des configurations géométriques, ainsi qu'à manipuler mentalement des formes dans l'espace. Cet indice renseigne sur la qualité de perception spatiale, la coordination visuo-motrice et l'organisation perceptive (Grégoire, 2017). Des performances élevées à l'IVS traduisent généralement une efficience cognitive dans les domaines impliquant la structuration spatiale – comme la géométrie, les arts visuels ou les activités techniques – tandis que des scores inférieurs peuvent révéler des difficultés dans la représentation mentale ou la coordination gestuelle, parfois observées dans certains profils neurodéveloppementaux (Bastien et al., 2024).

Concernant **Max**, le score obtenu à l'IVS (**129)**, se situe à la limite du niveau très élevé, selon les normes du WISC-V. Ce résultat témoigne de compétences spatiales nettement supérieures à la moyenne. Max présente ainsi des aptitudes à résoudre intuitivement des problèmes spatiaux et à manipuler mentalement les objets en trois dimensions, démontrant une excellente représentation mentale de l'espace. Toutefois, le léger écart observé entre son IVS (129) et son ICV (146) suggère une prédominance du verbal dans son fonctionnement intellectuel,

caractéristique fréquente des profils HPI dits *laminaires*, où l'homogénéité relative entre les indices reflète un équilibre structurel dans dissociation marquée (Nusbaum et al., 2019).

Dans le cas des enfants et adolescents HPI, l'IVS occupe une place importante dans l'analyse qualitative du profil cognitif. Les recherches soulignent la fréquence de scores élevés à cet indice, traduisant des aptitudes solides en manipulations mentale d'objet et en raisonnement spatial, comme souligné par Vaivre-Douret (2025). Néanmoins, la littérature scientifique indique également des formes d'hétérogénéité intra-individuelle, certains adolescents présentent des écarts entre les indices verbaux et visuo-spatiaux (Labouret et Grégoire, 2018 ; Pereira-Fradin et al., 2010). Ces variations peuvent témoigner d'un déséquilibre entre les ressources cognitives, révélant la coexistence de points forts et de zone de vulnérabilité, lesquelles participent à la singularité du fonctionnement intellectuel des jeunes HPI
L'analyse de cet indice offre ainsi un aperçu précieux des points forts et des difficultés rencontrées par les adolescents HPI

1.4.2.3. Indice de Raisonnement fluide (IRF)

L'indice de Raisonnement fluide (IRF) mesure la capacité à résoudre de nouveaux problèmes, en mobilisant un raisonnement logique et inductif (intelligence fluide), sans recourir aux connaissances déjà acquises (intelligence cristallisée). Un score élevé à cet indice démontre des aptitudes pour l'abstraction et la résolution de problèmes inédits, tandis qu'un score faible peut révéler des difficultés de raisonnement non verbal ou de gestion de tâches complexes. Cet indice met ainsi en évidence la flexibilité cognitive face à des situations inhabituelles nécessitant une adaptation rapide (Grégoire, 2017, 2019).

Le score de Max à l'IRF est de **140,** de niveau très élevé. Ce résultat remarquable, est atteint par seulement 0,4 % de la population (Grégoire, 2021a, 2021b). Cela témoigne chez Max d'une intelligence fluide exceptionnelle, caractérisée par une capacité extraordinaire à résoudre des problèmes nouveaux et abstraits, sans s'appuyer sur des connaissances déjà acquises.

Chez les enfants et adolescents HPI, **l**'IRF est souvent très élevé. Les recherches en neurosciences cognitives ont révélé, à partir d'imagerie cérébrale par IRM de diffusion, qu'une connectivité plus intense entre neurones s'exerce au niveau des réseaux frontaux-pariétaux. De ce fait, les enfants et adolescents HPI sont plus rapides et efficaces dans les tâches de raisonnement abstrait (Duncan et al., 2000 ; Gauvrit, 2014a ; Kocevar et al., 2019 ; Nusbaum et al., 2019 ; Reed et Jensen, 1991 ; Suprano et al., 2019 ; Vaivre-Douret, 2025).
Du point de vue clinique, un score ≥ 130 à cet indice de Raisonnement fluide, corrélé à d'autres indices comme l'indice de Compréhension verbale, est un critère fort pour évoquer un fonctionnement cognitif HPI (Grégoire, 2012, 2017 ; Labouret et Grégoire, 2018).

1.4.2.4. Indice de Mémoire de travail (IMT)

L'indice de mémoire de Travail (IMT) évalue la capacité des enfants et adolescents à maintenir en mémoire des informations sur un temps court et à les manipuler mentalement pour accomplir

une tâche. Sur le plan théorique, l'IMT s'appuie sur le modèle hiérarchique de Cattell-Horn-Caroll[26], qui définit la mémoire de travail comme une fonction cognitive distincte de l'intelligence, nécessaire à l'apprentissage, à la compréhension et au raisonnement (Jumel, 2017 ; Schneider et McGrew, 2012, 2018).
Un score faible à l'IMT peut révéler des difficultés d'attention ou de gestion de l'information, qui peuvent être également associées à des troubles attentionnels plus importants, comme le TDA/, ou à des troubles spécifiques des apprentissages (dyslexie, dyscalculie). À l'inverse, un score élevé traduit généralement de bonnes capacités de traitement de l'information en temps réel, en attention, en concentration et en manipulation mentale de l'information. Toutefois, une analyse approfondie de la situation individuelle de chaque participant à cette échelle est nécessaire pour identifier et neutraliser l'influence de facteurs issus du contexte, tels que la fatigue ou l'anxiété (Grégoire, 2021a ; Jumel, 2017).

Chez Max, l'IMT atteint un niveau très élevé, avec un score de **132**. Dans le contexte spécifique du HPI, un tel résultat, qui ne concerne que 2 % de la population, indique une mémoire de travail particulièrement performante, ne laissant pas apparaître de faiblesse attentionnelle, contrairement à certains HPI présentant des troubles associés avec un IMT aussi élevé (Carman, 2013 ; Grégoire, 2012 ; Terriot, 2018).
Chez Max, cet excellent score, combiné à ses autres indices très élevés, révèle des aptitudes exceptionnelles pour traiter, mémoriser et manipuler les informations complexes. Le profil cognitif de Max suggère qu'il possède tous les outils intellectuels pour exceller dans son parcours académique. Or, il évite d'aller en cours et refuse de passer le Baccalauréat lors de sa première année de terminale.
Le cas de Max illustre le paradoxe des personnes HPI, qui malgré des capacités intellectuelles hors-normes, ne réussissent pas scolairement. Il apparait essentiel d'aborder cette dyssynchronie sous l'angle psychoaffectif. En effet, Max rencontre des obstacles « invisibles » mais puissants. Lors de sa psychothérapie, il réussit à verbaliser son anxiété liée à l'entrée dans la vie adulte et associée à une angoisse de séparation avec ses figures parentales. Le maintien prolongé dans le statut *d'élève* est pour lui une stratégie défensive visant à différer cette échéance, cet état de fait. Cette révélation thérapeutique met en lumière les mécanismes inconscients qui sous-tendent ses comportements d'évitement scolaire. Malgré un fort HPI, le redoublement et le refus de passer le bac apparaissent comme des tentatives symboliques pour suspendre le temps et préserver les liens familiaux, même si cela signifie qu'il s'ennuie en classe (Huguet, 1987).

Chez les enfants et adolescents HPI, l'évaluation de l'IMT peut mettre ne évidence une forte hétérogénéité des résultats. Alors que certains présentent des scores nettement supérieurs à la moyenne, indiquant de solides aptitudes au traitement d'informations complexes, d'autres obtiennent des résultats plus modérés, voire faibles. Cette disparité s'observe en présence de troubles associés, comme le TDA/H ou les troubles DYS. Elle peut s'expliquer par le fait que chez les enfants et adolescents HPI, les compétences cognitives, bien que généralement élevées, peuvent être affectées par des difficultés de concentration, des mécanismes de compensation

[26] Décrit p. 40.

inadaptés ou encore par un manque de motivation face à des tâches perçues comme peu stimulantes.

1.4.2.5. Indice de Vitesse de Traitement (IVT)

L'indice de vitesse de traitement (IVT) du WISC-V évalue la rapidité et l'efficacité avec laquelle un enfant ou un adolescent traite des informations visuelles simples et répétitives. Un score faible peut indiquer des difficultés attentionnelles, notamment dans le cadre d'un TDA/H ou des troubles dyspraxiques, caractérisés par des difficultés dans la coordination et l'exécution motrice rapide imposée par le chronométrage. Ce score inférieur peut également signifier un désengagement de l'enfant ou de l'adolescent pour des exercices perçus comme trop mécaniques, ou peu stimulants intellectuellement. À l'inverse, un score élevé à l'IVT met en évidence une facilité à exécuter des tâches automatisées et répétitives. Cette aisance reflète la capacité à traiter rapidement l'information visuelle simple et à effectuer des opérations mentales routinières avec efficacité (Grégoire, 2017, 2021b ; Lecerf et al., 2024 ; Madi, 2024).
Chez les enfants et adolescents HPI, l'IVT du WISC-V présente souvent des résultats contrastés et hétérogènes. Certains jeunes peuvent montrer des performances exceptionnelles, avec des scores très élevés, traduisant une grande facilité à exécuter rapidement des tâches automatisées comme les exercices de codage (Codes, Symboles). Cette aisance reflète leur capacité à traiter efficacement des informations simples et répétitives. À l'inverse, d'autres enfants et adolescents HPI peuvent obtenir des scores moyens ou faibles, qui peuvent s'expliquer par la présence de troubles associés (TDA/H ou dyspraxie), ou un désengagement face à des activités perçues comme monotones et ennuyeuses (Corbin et al., 2012 ; Hauser, 2014 ; Liratni et Pry, 2007).

Max obtient un IVT de **132,** de niveau très élevé (2 % de la population), ce qui reflète une rapidité exceptionnelle dans les tâches automatisées comme le codage de symboles, associée à une excellente coordination visuomotrice. Son score élevé indique une efficience cognitive globalement homogène, sans signe de difficultés attentionnelles ou motrices sous-jacentes. Toutefois, cette aisance pourrait avoir renforcé son sentiment d'ennui et de frustration face à des activités scolaires jugées trop routinières, pouvant expliquer son désengagement scolaire.

Résumé :

Les enfants et les adolescents **HPI** obtiennent généralement des **scores très élevés dans divers les indices du WISC-V**, que ce soit au niveau de la compréhension verbale, du raisonnement fluide et des compétences visuospatiales. Cela traduit **une grande aisance à manipuler le langage, à raisonner d'une manière abstraite et à traiter mentalement les objets**.
Cependant, leur profil peut aussi **révéler une hétérogénéité, notamment en mémoire de travail et en vitesse de traitement**, avec des résultats parfois moyens ou faibles, souvent **liés à des troubles associés, TDA/H ou troubles DYS, ou à un manque de motivation pour des tâches répétitives**. Cette variabilité souligne la complexité du fonctionnement cognitif des enfants et adolescents HPI, qui combinent des capacités supérieures associées à d'éventuelles fragilités.

Max, doté d'un HPI et ayant obtenu des scores très élevés au WISC-V, présente d'excellentes capacités verbales, de raisonnement, de mémoire et visuospatiale. Malgré ces atouts, il manifeste un désengagement scolaire lié à un ennui, à une anxiété psychoaffective, notamment une anxiété face à l'entrée dans l'âge adulte et une angoisse de séparation liée à la sphère familiale. Son parcours illustre un **paradoxe fréquent chez les jeunes HPI** : des **capacités intellectuelles exceptionnelles coexistant avec des difficultés scolaires et psychoaffectives et également un fort sentiment d'ennui, nécessitant un accompagnement adapté.**

1.4.3. Théorie des neurosciences et HPI

Les neurosciences constituent un vaste champ disciplinaire, dédié à l'étude du fonctionnement et de la structure du cerveau, pour une compréhension du système nerveux et de ces implications dans des domaines variés tels que la biologie, la médecine, l'informatique et également la psychologie. Les différentes dimensions du fonctionnement humain, notamment les fonctions cognitives et psychoaffectives, sont explorées par ce cadre scientifique des neurosciences. Dans ce contexte de recherche, deux branches complémentaires sont approchées : les neurosciences cognitives, déjà énoncées dans un chapitre précédent[27], et les neurosciences affectives qui sont ici plus particulièrement mises en avant :

✓ Les neurosciences cognitives étudient comment le système nerveux sous-tend les processus mentaux et les comportements. En combinant des approches provenant de la psychologie, de la neurobiologie et de l'imagerie cérébrale, elles cherchent à démontrer le fonctionnement du cerveau pour mieux comprendre la nature de l'intelligence humaine (Morange-Majoux, 2024 ; Purves et al., 2019).

✓ Les neurosciences affectives offrent un éclairage approfondi sur les mécanismes cérébraux qui sous-tendent la régulation des émotions. Elles s'intéressent à la manière dont les déterminants biologiques - des gènes jusqu'aux circuits cérébraux - interagissent avec l'environnement pour contribuer au développement du vécu émotionnel, qu'il s'exprimer ouvertement ou demeure intériorisé (Duriez, 2024b).

Ce chapitre, met l'accent sur les neurosciences affectives, en adoptant une approche scientifique des émotions et de leur influence sur le fonctionnement humain. Toutefois, avant d'approfondir la contribution des neurosciences affectives à la compréhension des spécificités psychoaffectives des adolescents HPI, il est essentiel de clarifier, à la lumière des connaissances scientifiques actuelles, certains concepts largement répandus mais souvent considérées comme des neuromythes.

1.4.3.1. Les neuromythes[28] sur le HPI

L'état actuel de la littérature scientifique ne valide pas certaines idées fréquemment avancées au sujet des personnes HPI, lesquelles sont alors qualifiées de *neuromythes* par la communauté

[27] Cf chapitre 1.3.1. Caractéristiques neurodéveloppementales du HPI, p. 58.

[28] Croyances erronées mais largement répandues à propos du fonctionnement psychologique et du cerveau (Clobert, 2024 ; Morange-Majoux, 2024).

scientifique spécialisée (Clobert, 2024 ; Duriez, 2024b ; Gauvrit et Ramus, 2017). Parmi ces affirmations, plusieurs publications suggèrent que les personnes HPI mobiliseraient préférentiellement leur hémisphère cérébral droit, ce qui expliquerait une propension à l'émotivité, à la créativité et à l'intuition, par opposition à l'hémisphère gauche, traditionnellement associée à la logique et à la rationalisation. Il est également avancé l'hypothèse d'une vulnérabilité particulière de l'amygdale, structure cérébrale impliquée dans le traitement des émotions.
Bien que les recherches ne mettent en évidence ni une implication plus forte de l'hémisphère droit, ni une fragilité particulière de l'amygdale chez les personnes HPI, des différences existent. Cependant, elles relèvent principalement du champ des neurosciences cognitives, où les études scientifiques mettent en évidence des corrélations entre des caractéristiques cérébrales et le QI, telles que :
- Une activation plus importante et symétrique sans dominance d'un hémisphère sur l'autre, observée chez les personnes avec un QI élevé, au niveau du cortex préfrontal et du cortex pariétal postérieur (Lee et al., 2006).
- Une connectivité de la matière blanche plus développée, tant intra-hémisphère qu'inter-hémisphère, facilitant le transfert rapide de l'information (Nusbaum et al., 2017).
- Une corrélation positive constatée entre le QI et le volume cérébral : ce qui signifie qu'un QI élevé est associé à un volume cérébral légèrement supérieur (Pietschnig et al., 2015). Bien que le volume cérébral ne soit pas à lui seul un facteur déterminant du QI (Gauvrit, 2014a ; Gauvrit et Ramus, 2021).
Ces corrélations témoignent d'une plus grande rapidité du traitement de l'information et d'une meilleure gestion des fonctions exécutives chez les personnes HPI. Toutefois, elles ne révèlent pas de différence fondamentale ou d'organisation singulière entre le cerveau des personnes HPI et celui des Non-HPI (NHPI). Par ailleurs, ces recherches ne permettent pas non plus d'identifier de spécificités psychoaffectives propres aux personnes HPI.

1.4.3.2. Les fondements scientifiques des neurosciences affectives et lien avec le HPI

Le champ de recherche des neurosciences affectives a profondément renouvelé la compréhension du développement psychoaffectif, notamment chez l'enfant. En effet, les études actuelles soulignent l'importance déterminante des interactions précoces avec l'entourage dans le développement cérébral et émotionnel. Un environnement affectif, empreint d'empathie et d'étayage, favorise la maturation des réseaux neuronaux impliqués dans la gestion des émotions, la socialisation et les capacités cognitives. Cette influence commence dès la vie intra-utérine et se poursuit tout au long de la petite enfance, mettant en lumière le lien entre le développement affectif et la maturation cérébrale (Duriez, 2024b ; Gueguen, 2015).

En tant qu'haptothérapeute[29], établir un lien entre les neurosciences affectives et la science de l'affectivité, développée par Frans Veldman, me parait essentiel.
Fondateur de l'haptonomie, il a introduit en France, dans les années 80, cette approche centrée sur le rôle fondamental de l'affectivité dans le développement humain. Selon lui, l'haptonomie favorise, dès la conception, l'émergence et la confirmation de l'existence de l'être humain, à

[29] Thérapeute habilitée à proposer l'haptonomie.

travers le toucher, la présence et la qualité du lien (Veldman, 2014). Ses intuitions cliniques sur l'importance de l'affectivité dans le développement cognitif et émotionnel, se retrouvent aujourd'hui corroborées par les neurosciences.
À l'instar de l'haptonomie, les neurosciences affectives mettent en évidence que les émotions interviennent dans les mécanismes d'adaptation, permettant à l'enfant d'ajuster ses comportements ainsi que ses compétences verbales et relationnelles en fonction des contextes. Elles démontrent qu'une relation empreinte d'empathie et d'affectivité favorise la sécrétion d'ocytocines et de dopamine, molécules essentielles à l'apaisement, la confiance en soi en et à la motivation. Inversement, un stress chronique, issu de relations négatives, entraine une augmentation du taux de cortisol, pouvant fragiliser le cortex préfrontal (zone de la gestion des émotions) et l'hippocampe (zone de la mémoire et de l'apprentissage) (Arnsten, 2009 ; Bremner, 2006 ; Selye, 1956).
Dans ce contexte, il est intéressant de noter que chez les **personnes HPI**, des recherches en neuroimagerie révèlent l'existence de particularités structurelles et fonctionnelles dans leur cerveau, notamment au niveau des zones impliquées dans l'intelligence émotionnelle, l'empathie et la théorie de l'esprit (Olson et al., 2023). Une étude, notamment celle de Decety, met en évidence une augmentation du volume du *fasciculus droit non clos* (ou faisceau droit non fermé), une région du cerveau essentielle à l'intelligence émotionnelle et l'empathie (Decety, 2010).

1.4.3.3. Spécificités des neurosciences affectives avec le HPI

Les neurosciences affectives démontrent que chez le jeune enfant, l'immaturité de son cerveau a un impact négatif sur la régulation des émotions. Les études mettent en avant que la présence affective et bienveillante de l'adulte joue un rôle déterminant dans la structuration cérébrale de l'enfant, notamment dans la maturation du cortex préfrontal, impliqué dans la gestion des émotions. En l'occurrence, les neurosciences affectives mettent en lumière l'importance de **l'attachement** dans le développement de l'enfant (Gueguen, 2015 ; Smith, 2021). Ce concept d'attachement, initialement élaboré par Bowlby, désigne le lien affectif qui unit l'enfant à sa figure d'attachement principale et constitue une base essentielle pour son développement psychoaffectif, social et cognitif (Bowlby, 1982 ; Bowlby et Ainsworth, 1992). Selon la théorie de l'attachement, un environnement relationnel stable, sécure et bienveillant, favorise la structuration en profondeur du cerveau de l'enfant, dans le développement d'un attachement de qualité. Ainsi, la solidité de cet attachement favorise l'adaptation sociale de l'enfant, favorise l'expression de ses émotions et soutient ses apprentissages (Ainsworth, 1978, 1983 ; Demogeot, 2014 ; Guédeney et al., 2021).
Quel que soit le profil cognitif, un attachement de qualité représente un facteur protecteur important pour le développement de soi. **Chez l'enfant ou l'adolescent HPI**, la qualité des relations précoces (ou la solidité de l'attachement primaire) peut permettre l'acceptation de sa singularité intellectuelle, la construction d'une estime de soi stable et le développement de stratégies d'adaptation pour une bonne intégration sociale (Albornoz, 2002 ; Duriez, 2024b ; Weismann-Arcache, 2020).

Chez Max, les éléments cliniques et relationnels observés – notamment la tendance à la négociation constante, le refus du soutien parental, les difficultés à solliciter une aide extérieure avant l'adolescence, ainsi qu'une symptomatologie dépressive associée à une perte d'intérêt pour les apprentissages – conduisent à interroger la qualité de ses expériences relationnelles précoces et les modalités de construction de l'attachement primaire. Les figures d'attachement semblent ne pas avoir pleinement répondu aux besoins spécifiques de sécurité affective, de reconnaissance et de compréhension. Ce déficit dans la réponse aux besoins fondamentaux apparaît susceptible d'avoir contribué à l'émergence du mal-être psychoaffectif, aux difficultés d'intégration sociale et scolaire, ainsi qu'à la mise en place de stratégies défensives, telles que l'intellectualisation.

Résumé :

Les neurosciences regroupent l'étude scientifique du cerveau et du système nerveux, en distinguant deux grands axes : les **neurosciences cognitives** qui analysent les processus mentaux et les comportements via le fonctionnement du cerveau, et les **neurosciences affectives** centrées sur les mécanismes cérébraux impliqués dans la gestion des émotions et les relations interpersonnelles.

En ce qui concerne les personnes HPI, **la littérature scientifique réfute certains neuromythes**, **notamment l'idée d'une dominance de l'hémisphère droit ou d'une vulnérabilité particulière de l'amygdale**. Les études montrent **plutôt** que les personnes HPI présentent **une activation plus symétrique du cerveau, une connectivité accrue de la matière blanche et un volume cérébral légèrement supérieur**, ce qui favorise le traitement rapide de l'information et la gestion des fonctions exécutives. Aucune organisation cérébrale fondamentalement différente de celle des personnes NHPI n'a été démontrée.
Les neurosciences affectives mettent en évidence des **particularités dans les zones liées à l'intelligence émotionnelle et à l'empathie**, **comme une augmentation du volume du fasciculus droit non clos** (faisceau droit du cerveau non fermé). Mais quel que soit l'efficience intellectuelle, un attachement sécure reste essentiel au développement psychoaffectif[30].

Chez Max, ses difficultés relationnelles et son mal-être dépressif observés, supposent une qualité insuffisante des liens d'attachement initiaux, pouvant contribuer à ces troubles psychoaffectifs, sociaux et scolaire, ainsi qu'à la mise en place des mécanismes de défense comme l'intellectualisation.

En conclusion, bien que les neurosciences affectives relèvent des spécificités cérébrales chez les personnes HPI, notamment en ce qui concerne la gestion des émotions, les interactions sociales et les apprentissages, il serait réducteur de vouloir établir un profil psychoaffectif unique. Il demeure essentiel de considérer la diversité des parcours individuels et des expériences personnelles dans la compréhension de leur fonctionnement cognitif et

[30] Illustration © Raphael Queruel, sur l'attachement sécure (Pour la science, sd), en annexe, p. 7.

psychoaffectif. C'est pourquoi l'éclairage psychodynamique offre un angle de compréhension supplémentaire, en s'intéressant aux processus psychiques sous-jacents et aux spécificités psychoaffectives des adolescents HPI.

1.4.4. Approche du développement psychoaffectif des adolescents HPI

L'analyse des spécificités psychoaffectives des adolescents HPI peut s'avérer assez complexe, en raison de la controverse présente dans la littérature scientifique actuelle, concernant leur santé mentale. Certaines études suggèrent en effet qu'il n'existe pas de vulnérabilité psychique intrinsèquement liée à une intelligence élevée, tandis que d'autres recherches mettent en lumière la présence de comorbidités psychiatriques chez ces adolescents HPI.
Une partie de la littérature scientifique actuelle, fondée sur des études de grande ampleur, montre que la santé psychique des personnes HPI ne diffère pas de la population générale, notamment en ce qui concerne l'anxiété et les symptômes dépressifs. Aucune fragilité spécifique n'est alors associée à un QI élevé (Duriez, 2024a ; Guénolé et Baleyte, 2017 ; Koenen et al., 2009 ; Peyre et al., 2016 ; Ramus, 2018 ; Ramus et Gauvrit, 2017). D'ailleurs, selon Duriez (2024, p. 60), « les personnes à haut potentiel ne sont pas qualitativement différentes des autres. Tout est question de degré (…) ».
Il existe également des travaux qui montrent que les spécificités psychoaffectives des adolescents HPI peuvent s'accompagner de comorbidités psychiatriques, telles que l'anxiété généralisée et sociale, les troubles de l'humeur liée à une faible estime de soi ou encore des états dépressifs (Aboud et al., 2008 ; Bénony et al., 2007 ; Hamdioui et Vaivre-Douret, 2023 ; Vaivre-Douret, 2019).

Cette recherche, bien que limitée par la taille restreinte de l'échantillon et par un biais méthodologique lié au mode de recrutement – les adolescents HPI inclus étant tous engagés dans un suivi en CMP pour motif de détresse psychologique – s'est néanmoins enrichie de cette rencontre avec Max, dont le parcours à inspirer l'élaboration de ce travail.

Ce chapitre, consacré à l'étude des particularités psychoaffectives observées chez certains adolescents HPI, notamment dans leurs interactions familiales, scolaires et sociales, s'appuie sur l'expérience clinique et le parcours singulier de Max, rencontré au cours de la pratique. Son histoire, employée ici comme fil conducteur, permet d'illustrer la problématique psychodynamique propre à ces adolescents et d'interroger, de manière articulée, leurs spécificités psychoaffectives, les vulnérabilités psychopathologiques qui en découlent, ainsi que la dynamique transférentielle et contre-transférentielle pouvant émerger dans le cadre d'un travail clinique.
Dans cette perspective, les suivis réalisés en CMP révèlent que les difficultés psychoaffectives rapportées par les adolescents HPI et leurs familles, se traduisent par des manifestations d'anxiété, de frustration, de perte d'estime de soi ou de symptômes dépressifs. Sans prétendre réduire la complexité de la problématique à un parcours individuel, le cas de Max constitue néanmoins un support d'analyse pertinent pour appréhender ces enjeux, particulièrement au cours de la période développementale sensible qu'est l'adolescence.

Les observations cliniques recueillies dans le cadre des suivis en pédopsychiatrie invitent à penser conjointement les corps morbidités psychiatriques et les particularités psychoaffectives décrites chez les adolescents HPI. Ce positionnement s'enracine dans un double ancrage épistémologique de ma pratique clinique en pédopsychiatrie : d'une part, une approche psychodynamique attentive aux processus subjectifs et relationnels ; d'autre part, un travail interdisciplinaire avec les médecins psychiatres de l'enfant et de l'adolescent, dont le cadre nosographique mobilise le registre diagnostique et les notions de comorbidité.
Dans cette perspective, la coexistence des registres « comorbidités psychiatriques » et « spécificités psychoaffectives » ne vise pas à juxtaposer des modèles hétérogènes de manière confuse, mais à la volonté de rendre compte de la complexité nosologiques observées chez les adolescents HPI. D'ailleurs, plusieurs travaux internationaux soulignent la pertinence de cette articulation entre haut potentiel, comorbidités psychiatriques et vulnérabilités psychoaffectives (Foley-Nicpon et al., 2013 ; Tordjman et Kermarrec, 2019 ; Cornoldi, Giofrè et Toffalini, 2023).
Ces constats soutiennent la pertinence d'une approche intégrative conciliant le registre diagnostic et la lecture psychodynamique du fonctionnement, dans une perspective épistémologique qui assume la transversalité des cadres pour mieux refléter la réalité clinique rencontrée.
En ce sens, la juxtaposition évoquées vise moins une confusion des cadres qu'une tentative de penser, dans leur articulation, des modèles complémentaires nécessaires à la compréhension des adolescents HPI, articulation à laquelle ma pratique professionnelle en pédopsychiatrie se confronte quotidiennement.

1.4.4.1. Spécificités psychoaffectives

La littérature scientifique actuelle indique que la santé psychique des adolescents HPI n'est globalement pas différente de celle de leurs pairs NHPI, notamment en ce qui concerne l'anxiété et les symptômes dépressifs. Il n'y aurait pas de fragilités particulières liées à l'intelligence élevée (Duriez, 2024a ; Gauvrit et Ramus, 2017 ; Guénolé et al., 2013 ; Koenen et al., 2009 ; Peyre et al., 2016).
Cependant, d'autres études mettent en évidence l'existence de comorbidités psychiatriques chez certains adolescents HPI, en particulier l'anxiété généralisée ou sociale, les troubles de l'humeur et les états dépressifs, souvent associé à des facteurs comme l'hypersensibilité émotionnelle, la faible estime de soi voire la dyssynchronie sociale (Aboud et al., 2008 ; Bénony et al., 2007 ; Hamdioui et Vaivre–Douret, 2022 ; Lancon et al., 2015 ; Tordjman, 2006).

- **L'hypersensibilité**

Chez Max, l'hypersensibilité constitue un aspect central de son fonctionnement psychoaffectif. Son hyper maturité intellectuelle s'accompagne d'une perception particulièrement sensible et intense du monde qui l'entoure, générant un décalage avec son environnement et s'associant à des affects persistants d'incompréhension et d'isolement. Dans le cadre scolaire, sa peur de l'échec ou sa crainte de ne pas être à la hauteur viennent renforcer cette hypersensibilité émotionnelle, rendant chaque situation d'évaluation ou de jugement particulièrement éprouvante. Ce vécu ne traduit pas un manque de capacités intellectuelles, mais une difficulté

à gérer l'intensité de ses émotions. Ainsi l'hypersensibilité de Max peut impacter profondément son développement à l'adolescence en influençant ses relations, son estime de soi et sa capacité à s'adapter aux exigences de son environnement.

À l'instar de Max, les adolescents HPI semblent pouvoir présenter une hypersensibilité affective se manifestant à travers des préoccupations existentielles – telles que le sens de la vie, de la mort ou encore sur des questions métaphysiques – qui paraissent colorer leur vécu quotidien (Gallagher, 2018 ; Revol et al., 2004). Sur le plan scientifique, ces préoccupations pourraient correspondre à une *rumination cognitive*, processus psychique caractérisé par la répétition involontaire et persistante de pensées préoccupantes, souvent négatives et anxiogènes. Chez les adolescents HPI, dont les capacités d'analyse et d'abstraction sont particulièrement développées, cette dynamique de rumination pourrait contribuer à intensifier une hypersensibilité émotionnelle préexistante, potentiellement au détriment de leur équilibre psychoaffectif.

État de la question scientifique

Il convient toutefois de souligner que, malgré sa fréquence dans les observations cliniques, l'association spécifique entre hypersensibilité et HPI reste controversée dans la littérature scientifique.

Perspectives affirmatives

Plusieurs travaux suggèrent que l'hypersensibilité des personnes HPI constituerait une caractéristique centrale et multidimensionnelle de leur fonctionnement. Belal (2021) propose qu'une forte réactivité aux stimuli extérieurs expliquerait cette intense sensibilité, à l'origine d'une exacerbation des pensées et une surcharge affective. De même, Guillon (2019) décrit une hypersensibilité émotionnelle caractérisée par une forte empathie, perçue comme une vulnérabilité à la fois affective et sociale, tandis que Siaud-Facchin (2010) l'associe à des hyperesthésies sensorielles et une réactivité empathique neurobiologique (activation intense des neurones miroirs), génératrice d'une vulnérabilité psychique, d'un épuisement mental.

Positions nuancées

D'autres études nuancent cette corrélation, estimant que ces deux caractéristiques ne seraient ni systématiquement ni scientifiquement établies. Clobert (2024) ainsi que Gauvrit et Ramus (2017) mettent en garde contre un biais clinique lié aux motifs de consultation des personnes HPI, invitant à distinguer les observations contextuelles des données neurocognitives objectives, qui ne démontrent pas de lien de causalité.

Approches intermédiaires

Des positions intermédiaires, comme celles proposées par Michelon (2022), différencient les facteurs contextuels des mécanismes neurocognitifs. S'appuyant sur des observations lors de consultations en psychologie de personnes HPI, ces travaux notent la présence d'une forte empathie, liée à une hyperactivité des neurones miroirs, sans toutefois la considérer comme spécifique à cette population. Ils invitent à intégrer les influences du contexte dans l'analyse de l'hypersensibilité, plutôt que d'en proposer une lecture strictement neurobiologique.

Perspectives psychodynamiques

D'un point de vue psychodynamique, **l'hypersensibilité pourrait s'enraciner dans les schémas d'attachements élaborés dès la petite enfance,** les expériences précoces contribuant potentiellement à façonner la construction de l'enveloppe psychique de l'enfant et sa réceptivité affective. **L'équilibre relatif entre les défenses psychiques et la perméabilité aux affects pourrait ainsi influencer la sensibilité de l'enfant face aux stimulations internes et externes (Tomasella, 2021).**

Dans cette perspective, **l'hypersensibilité**, issue des premiers liens affectifs, **pourrait également provenir d'un sentiment d'impuissance face à des frustrations non transformée**, l'enfant se trouvant parfois dans l'incapacité de symboliser ou de sublimer ces expériences, ce qui pourrait le conduire à retourner son agressivité contre lui-même et contre l'objet externe. Ce mouvement défensif semblerait alors permettre de préserver une organisation psychique fragilisée par la dévalorisation de soi ou une désorganisation interne, témoignant d'une possible difficulté à élaborer la conflictualité inhérente à la relation d'objet.

Références théoriques classiques

L'hypothèse d'une origine développementale de l'hypersensibilité ancrée dans les schémas précoces d'attachement s'appuierait sur plusieurs perspectives psychanalytiques classiques. Anzieu (1985) conceptualise ainsi un défaut du Moi-peau, générateur d'une hyperperméabilité psychique aux excitations ; Freud (1915), dans *Deuil et mélancolie*, théorise le retournement de l'agressivité contre le Moi dans l'impuissance objectale ; tandis que McDougall (1989) explore les frustrations non métabolisées aboutissant à des mouvements auto-agressifs.

Ces perspectives psychodynamiques classiques pourraient ainsi permettre d'éclairer l'hypothèse ici développée de manière exploratoire (Tomasella, 2021).

Rôle structurant de la haine primaire et ambivalence objectale

À la suite de ces mouvements défensifs précoces, le développement psychique précoce met en lumière le rôle fondamental de la haine, non pas comme une pulsion destructrice, mais comme un mécanisme protecteur permettant à l'enfant de préserver son narcissisme et d'affirmer sa différenciation vis-à-vis de l'autre. L'enfant recourrait ainsi à la haine pour se distancier de l'autre et se prémunir contre la répétition d'expériences douloureuses ou menaçantes (Freud, 1908, 1914 ; Sédat, 2015). Freud postule notamment que « la haine en tant que relation d'objet est plus ancienne que l'amour, elle provient du refus originaire que le Moi narcissique oppose au monde extérieur prodiguant ses excitations » (Freud, 1914, p. 42-43).

Cette dynamique préparerait ainsi la psyché à l'émergence de relations objectales et affectives plus complexes, où l'ambivalence – c'est-à-dire la coexistence de l'amour et de la haine envers l'objet – contribuerait à la structuration psychique du sujet.

Dans ce prolongement, la recherche contemporaine semble prolonger la compréhension psychodynamique de la haine en explorant l'hypersensibilité comme un objet d'étude clinique distinct. Des travaux récents suggèrent que la haine pourrait fonctionner chez les personnes hypersensibles comme un mécanisme protecteur face à l'intensité émotionnelle vécue (Barthelemy, 2021).

D'un point de vue à la fois étymologique et psychodynamique, cette dynamique défensive trouve un écho dans la notion **d'ennui**, issu du latin ***odium***, « **haine** », qui, bien au-delà d'une

simple lassitude, peut traduire une forme d'aversion ou de retrait protecteur face à ce qui est perçu comme vide ou menaçant pour l'équilibre interne (Brabant-Gerö, 2018 ; Chassaing, 2023).

En somme, l'hypersensibilité apparaît comme un phénomène multidimensionnel, à la croisée de perspectives cliniques, scientifiques et psychodynamiques complémentaires. Si sa prévalence observationnelle est notable, son articulation avec les processus développementaux reste à précise. Sans présumer de liens causaux définitifs, elle invite à une approche clinique prudente et ouverte qui intègre ces diverses lectures.

En lien avec le HPI : Évoquée comme une caractéristique centrale des personnes HPI, l'hypersensibilité apparaît aujourd'hui comme une réalité complexe, à nuancer entre études neurobiologiques et perspectives psychodynamiques. Les recherches actuelles montrent que si de nombreux adolescent HPI présentent une hypersensibilité, elle semble en partie liée à des facteurs contextuels, à des biais d'observation en consultation et à la diversité des parcours individuels.
Les adolescents HPI possèdent souvent une aptitude élevée de mentalisation et d'abstraction, ce qui leur permet de réfléchir de manière approfondie à leurs propres états internes ainsi qu'à ceux des autres. Cette tendance à l'introspection peut nourrir une hypersensibilité, pouvant constituer une ressource mais, qui, en présence de fragilités psychoaffectives, peut également s'accompagner de difficultés relationnelles, d'anxiété ou de dépression. Sur le plan psychodynamique, l'hypersensibilité observée chez les adolescents HPI pourraient être liée à une vulnérabilité de leur enveloppe psychique, les rendant plus sensibles aux stimuli internes et externes. Ils seraient donc plus susceptibles de développer des mécanismes de défense face à la frustration ou à l'impuissance. Parmi ces mécanismes, l'intellectualisation constitue une défense importante, en ce sens qu'elle oriente l'énergie psychique vers l'activité intellectuelle, permettant de canaliser les affects et l'angoisse. Pour M. Klein, ce mécanisme de défense s'enracine dans les premières relations d'objets. Cette compréhension de l'intellectualisation, replacée dans le contexte plus large des capacités de mentalisation d'abstraction et de vulnérabilité psychique propre aux adolescents HPI, permet de mettre en lumière l'articulation entre ces mécanismes défensifs précoces et leurs caractéristiques neurocognitives.
Dès lors, l'hypersensibilité des adolescents HPI peut être envisagée comme une expression affective résultant à la fois de ces particularités neurocognitives et de la dynamique psychique propre à chacun.

- **L'estime de soi**

L'analyse du rapport à soi chez Max met en évidence une estime de soi ambivalente. D'une part, il manifeste une valorisation de ses compétences intellectuelles et une conscience affirmée de son haut niveau de performances cognitives. D'autre part, il exprime une fragilité narcissique alimentée par un sentiment d'incompréhension familiale et un décalage perçu avec ses pairs, tant au niveau de ses centres d'intérêts que dans ses modes de pensées et d'interprétation du monde.

La littérature scientifique présente des résultats variés et parfois contradictoires quant au lien entre **estime de soi et HPI** :

✓ Certaines études montrent que les adolescents HPI peuvent avoir une estime d'eux-mêmes plus faible que leur pairs NHPI. Malgré leur intelligence élevée, ils peuvent ne pas développer une image de soi positive sous la pression du perfectionnisme et la difficulté à s'intégrer aux autres (Adda, 2018). Face à leur sentiment de décalage, ils peuvent ressentir un manque de confiance en eux avec des difficultés d'intégration et d'adaptation sociale (Siaud-Facchin, 2010) et peuvent alors adopter une personnalité en *faux-self* pour répondre aux attentes extérieures, fragilisant leur estime de soi et générant des conflits internes (Yan et Haihui, 2005).

✓ D'autres recherches ne relèvent pas de différences significatives d'estime de soi entre adolescents HPI et NHPI, suggérant que ce facteur relève de l'histoire personnelle de chacun et des modalités d'interactions avec l'environnement (Kostogianni, 2007 ; Kostogianni et Andronikof, 2014 ; Pereira-Fradin, 2004).

✓ Plusieurs études montrent toutefois que les adolescents HPI ressentent une estime de soi élevée, notamment sur le plan scolaire. Ce sentiment positif s'observe lorsque leurs capacités intellectuelles sont reconnues et valorisées, favorisant une bonne mobilisation de leurs compétences (Cuche et Brasseur, 2017), car les domaines académiques et la qualité des relations avec les enseignants jouent un rôle déterminant dans le développement de l'estime de soi renforcée (Hoge et McSheffrey, 1990).

Dans cette perspective, un tableau de synthèse élaboré par Sébire et Stanilewicz (2018)[31] recense plusieurs profils caractéristiques d'enfants et d'adolescents HPI, différenciés selon leur rapport à l'intelligence et la manière dont ils construisent et préservent leur estime de soi.
Ce référentiel présente divers modes d'ajustement psychique, comme par exemple le « syndrome de Kirikou » (caractérisé par une recherche d'autonomie extrême et le refus de toute aide), ou le profil dit du « faux-self » (où l'adolescent adopte une posture d'adaptation sociale excessive pour masquer sa différence) ou encore le « triangle dramatique (dans lequel l'adolescent oscille entre les positions de sauveur, de victime ou de persécuteur).
Ces profils présentent un intérêt particulier, car ils illustrent les différentes stratégies d'adaptation mises en place par les enfants et adolescents HPI pour faire face à leur sentiment de différence. Ils permettent ainsi d'approcher les enjeux identitaires et affectifs auxquels ils sont confrontés, notamment en ce qui concerne la construction et la préservation de leur estime de soi.
Du point de vue psychodynamique, l'estime de soi est abordée à partir des processus de construction psychique et plus particulièrement sous l'angle de l'élaboration identitaire. L'estime de soi prend forme à travers la dynamique entre le Moi idéal et l'idéal du Moi, éléments centraux de la construction narcissique. Le Moi idéal représente l'image idéalisée, issue du narcissisme primaire, représentant ce que l'enfant souhaiterait être pour lui-même. L'idéal de moi, quant à lui, se construit par identification aux figures parentales et à l'intériorisation des exigences et des valeurs de l'environnement, sous l'influence du Surmoi (Freud, 1914 ; Lagache et Rosenblum, 1982).

[31] Tableau 2 : Profils d'enfants-adolescents HPI, en annexe, p. 8.

L'estime de soi se constitue à partir de la comparaison entre le Moi réel et ces instances idéales. Lorsque le Moi parvient à réduire la distance qui le sépare de l'idéal du Moi, l'estime de soi est consolidée. À l'inverse, un écart trop important entre le Moi et ses idéaux peut fragiliser l'estime de soi, suscitant des affects de dévalorisation, de culpabilité ou d'insuffisance. Ainsi, l'estime de soi est le reflet de la relation entre les aspirations narcissiques et les idéaux intériorisés de l'enfant, issus de son histoire et de son environnement (Fenichel, Fain, et al., 1974 ; Fenichel, Schlumberger, et al., 1974).

Chez les adolescents HPI, l'estime de soi se construit dans une dynamique complexe entre le Moi réel et des idéaux souvent très élevés. L'adolescence marquée par la quête d'identité et l'idéalisation peut accentuer cette tension, puisque dans sa quête d'identité, l'adolescent cherche se séparer du couple parental, pour se tourner vers un nouvel idéal, souvent projeté sur un objet idéal. Cette croyance en un idéal absolu structure la vie psychique à cet âge, mais elle demeure fragile car confrontée aux limites imposées par la réalité et les pulsions (Freud, 1914 ; Quinodoz, 2004). Le jeune HPI, qui présente une grande activité intellectuelle, une hypersensibilité ainsi qu'une exigence interne très forte, peut être à la recherche d'idéaux parfois inatteignables (Betts et Neihart, 1988 ; Kattar, 2020 ; Mazeaud et al., 2025). Le sentiment de décalage avec les pairs renforce encore l'écart entre ce qu'il est et ce qu'il souhaiterait être. Lorsque le Moi réel ne parvient pas à se rapprocher de ses idéaux, une véritable *maladie d'idéalité* peut se développer, où la poursuite d'une perfection inaccessible engendre une vulnérabilité psychique (Freud, 1914 ; Chasseguet-Smirgel, 1985 ; Quinodoz, 2004). De ce fait, l'estime de soi devient fragile et vulnérable. Cette difficulté peut générer des sentiments de dévalorisation, de culpabilité ou d'insuffisance, et conduire à des attitudes de retrait, d'isolement, voire à des passages à l'acte. Ainsi, chez les adolescents HPI, les tensions entre les idéaux intériorisés et la confrontation à la réalité, déjà caractéristique du processus d'adolescence, peuvent être renforcées. Cette intensification peut les exposer à un mal-être psychoaffectif, qui se traduit soit par de profondes désillusions accompagnées de symptômes dépressifs.
Cependant, à l'inverse, ils peuvent également parvenir à mobiliser des mécanismes de résilience qui facilitent l'adaptation à leur environnement, notamment grâce à la sublimation de leurs expériences, à travers la créativité (Addor Gailland, 2002 ; Goldman, 2012 ; Grégoire et al., 2010 ; Kermarrec, 2017 ; Liratni et Pry, 2011 ; Weismann-Arcache, 2013).

Résumé :

La santé psychique des adolescents HPI :

Les études récentes montrent que les adolescents HPI n'ont, en moyenne, pas plus de troubles anxieux ou dépressifs que leurs pairs NHPI.

⇩

L'intelligence élevée ne constitue pas un facteur de vulnérabilité psychique en soi.

Comorbidités et cas particuliers :

Certaines recherches soulignent toutefois la présence de troubles psychiques chez une partie des adolescents HPI, notamment ceux qui consultent en centres psychologiques.

⇩

Il s'observe chez eux :

- Une anxiété généralisée/sociale,
- Des troubles de l'humeur,
- Des symptômes dépressifs.

⇩

Ces difficultés sont souvent liées à une faible estime de soi, une dyssynchronie sociale ou une hypersensibilité émotionnelle.

⇨ Ces traits, bien que fréquemment observés, ne sont pas systématiques et dépendent de facteurs individuels et contextuels.

Max a une bonne estime de lui-même concernant ses capacités intellectuelles, mais son estime de soi devient fragile lorsqu'il se sent en décalage avec ses pairs ou incompris par sa famille, ce qui peut affecter son adaptation et son bien-être à l'adolescence. Dans l'environnement scolaire, sa peur de l'échec et de ne pas être à la hauteur renforce cette fragilité affective. Ainsi, le parcours de **Max illustre comment l'interaction entre facteurs personnels et contextuels peut, à l'adolescence, fragiliser l'estime de soi ou, au contraire, favoriser le sentiment de valorisation,** tout en mettant en évidence que les trajectoires individuelles permettent de comprendre certaines caractéristiques psychologiques, telles que l'hypersensibilité ou les variations de l'estime de soi.

1.4.4.2. Risques psychopathologiques

Max vient consulter en CMP pour un mal-être psychologique, qu'il relie à son intelligence élevée. Son parcours marqué par des troubles anxieux, une symptomatologie dépressive et des idéations suicidaires, illustre à quel point une grande efficience intellectuelle, associée à une activité mentale intense, une hypersensibilité et un sentiment de décalage avec les pairs, peut fragiliser l'équilibre psychoaffectif. Sa situation met en lumière la complexité psychopathologique, à laquelle peuvent être exposés les adolescents HPI.

Dans la littérature, les études portant sur les aspects psychopathologiques associés au HPI présentent des résultats contradictoires. La plupart des recherches suggèrent que les adolescents HPI ne sont pas plus exposés à l'anxiété et à la dépression que leurs pairs NHPI (Liratni et Pry, 2011 ; Gauvrit, 2014a ; F. Gagné, 2020 ; Clobert et Gauvrit, 2021 ; Goldman, 2022 ; Duplenne et al., 2024). Cependant, les psychologues et pédopsychiatres, confrontés à des adolescents HPI lors de consultations en soins psychologiques, s'interrogent sur la présence des troubles psychologiques variés (Kermarrec, 2017 ; Marcelli, 2004 ; Tordjman, 2006).

Ce chapitre propose d'explorer les principaux risques psychopathologiques que peuvent rencontrer les adolescents HPI, à l'image de Max.

- **Anxiété**

L'anxiété est une réaction émotionnelle défensive, caractérisée par un sentiment d'inquiétude ou de tension en réponse à une menace imminente, mais souvent indéterminée et difficilement maitrisable. Lorsqu'elle devient trop excessive, l'anxiété peut évoluer en troubles anxieux pathologiques associés à des symptômes somatiques, engendrant une véritable souffrance mentale (Le Naour, 2007 ; Palazzolo, 2019 ; Widlöcher, 2002). Selon la classification du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5), les principaux troubles anxieux comprennent les troubles anxieux généralisés, le trouble panique, la phobie spécifique, la phobie sociale (ou anxiété sociale), le mutisme sélectif, l'agoraphobie et trouble d'anxiété d'attachement (American Psychiatric Association, 2015).

Les troubles anxieux figurent parmi les problèmes de santé mentale les plus courants chez les enfants et les adolescents. En effet, 45 à 53 % des adolescents français présentent des troubles anxieux ou des symptômes d'anxiété, et près d'un adolescent sur 4 fait l'objet d'une suspicion de troubles anxieux généralisés (Ipsos, 2025 ; Santé publique France, 2024)[32].

Alors que la médecine et la biologie utilisent le terme d'*anxiété*, le modèle psychodynamique préfère parler d'*angoisse*. L'angoisse est alors considérée comme une manifestation inconsciente résultant des conflits internes, où certaines représentations pulsionnelles sont refoulées. Selon Freud, l'énergie psychique issue de ce refoulement peut être réprimé, provoquant soit des symptômes physiques soit une transformation de l'énergie en anxiété (Freud, 1926).

Les recherches menées auprès **d'adolescents HPI** bénéficiant d'un accompagnement psychologique, révèlent un taux élevé d'anxiété dans cette population. Environ 40,5 % de ces jeunes présentent une vulnérabilité aux troubles anxieux et dépressifs (Kermarrec, 2017 ; Tordjman et al., 2018). Les adolescents HPI présenteraient un niveau d'anxiété plus élevé que les adolescents NHPI, en raison de leur sentiment de décalage (ou dyssynchronie interne, entre développement intellectuel et affectif), d'une hypersensibilité, d'un manque de stimulations extérieures, ainsi que de sentiments d'isolement social et de pression scolaire, ou encore selon leurs exigences personnelles élevées (Adda, 2018 ; Binda et al., 2010 ; Fumeaux et Revol, 2012 ; Guénolé et al., 2013 ; Terrassier, 2005 ; Tordjman et al., 2018).

Les recherches soulignent que les adolescents HPI présentant un profil verbal seraient plus anxieux que ceux dont le profil est dominé par le raisonnement perceptif. Ces derniers se ressentiraient en effet moins vulnérables à l'anxiété :

> « (…) selon l'auto-évaluation par l'enfant en utilisant le questionnaire R-CMAS, les enfants présentant un haut potentiel verbal (Indice de Compréhension Verbale : ICV ≥ 130) se percevaient comme plus anxieux que les enfants ne présentant pas de haut potentiel verbal (ICV < 130) (…) alors que les enfants présentant un haut potentiel perceptif (Indice de Raisonnement Perceptif : IRP ≥ 130) se percevaient comme moins anxieux que les enfants ne présentant pas de haut potentiel perceptif (IRP < 130) » (Kermarrec, 2017, p. 4).

En l'occurrence, chez les adolescents HPI, un indice verbal élevé serait associé à une plus grande vulnérabilité à l'anxiété, tandis qu'un indice perceptif élevé semblerait jouer un rôle protecteur face à celle-ci.

[32] Illustration du Baromètre du moral des adolescents - Ispos.com, 2025, en annexe, p. 8.

Cette vulnérabilité à l'anxiété chez certains profils d'adolescents HPI, peut se manifester sous différentes formes, dont l'angoisse de séparation (Adda, 2018 ; Simoes Loureiro et al., 2010). Cependant, il existe encore actuellement peu d'études ou de méta-analyses spécifiquement consacrées à l'angoisse de séparation chez les adolescents HPI, bien que la littérature suggère que l'anxiété observée chez certains de ces jeunes, associées à leur estime de soi et leur hypersensibilité, pourrait favoriser ce type d'angoisse (Aubry et al., 2025 ; Cuadrado et al., 2023 ; Tordjman et Kermarrec, 2019).

Max présente un profil clinique complexe, caractérisé par un ICV de 146, un IVS de 129 et un IRF de 140, et associé à des troubles anxieux, des symptômes dépressifs et des idéations suicidaires. Ce profil met en évidence une dominance verbale, concomitante à un tableau clinique anxio-dépressif. Le cas de Max montre que, malgré des compétences cognitives très élevées dans plusieurs domaines, un adolescent HPI peut présenter une vulnérabilité psychique majeure. À cette période du développement, la fonction défensive de la pensée, jouant le rôle de pare-excitation, se trouve mise à l'épreuve, ne parvenant plus à contenir les mouvements pulsionnels ainsi que les conflits intrapsychiques réactivés par les remaniements pubertaires (Aubry, 2024 ; Calamy, 2020 ; Danon-Boileau, 2007). Dans ce contexte, la vulnérabilité anxieuse de Max s'exprime également par une peur de grandir et d'entrer dans l'âge adulte. Il manifeste le désir de rester, autant que possible, dans la position sécurisante d'éternel étudiant, comme pour différer la séparation symbolique avec l'enfance et retarder l'affrontement avec les exigences du monde adulte.

- **Symptomatologie dépressive chez les adolescents HPI**

La dépression à l'adolescence constitue un enjeu majeur de santé publique. En 2014, la Haute Autorité de Santé (HAS) estimait qu'environ 8 % des adolescents âgés entre 12 et 18 ans étaient concernés par ce trouble (HAS, 2014). Or, les enquêtes récentes montrent une aggravation de cet état psychique, suite à la pandémie de Covid-19 : en 2024, 14 % des collégiens et 15 % des lycéens présentent un risque élevé de dépression, avec une augmentation des passages à l'acte et des idéations suicidaires (Ipsos, 2025 ; HAS, 2025[33]).

L'adolescence expose les jeunes à une fragilité psychique, en lien avec les transformations de la puberté, la perte des repères propres à l'enfance, ainsi que les processus de leur propre subjectivité et de leur socialisation, dans une quête d'autonomie (Dayan, 2011 ; Emmanuelli, 2012, 2021 ; Forget, 2006 ; Marcelli, 2007 ; Widlöcher, 2002). Ces bouleversements, qui affectent autant la relation à soi qu'aux autres, entraînent une vulnérabilité au niveau de l'estime de soi et des relations d'objets, qui, en présence de carences précoces, peuvent fragiliser les assises narcissiques et provoquer une souffrance identitaire (Bochereau et Jeammet, 2020 ; Breton, 2007 ; Roman, 2019). La symptomatologie dépressive qui en découle, se manifeste souvent par une prédominance de tristesse, d'irritabilité, de dévalorisation et de repli sur soi. Cette souffrance peut s'exprimer à travers des conduites à risque ou des passages à l'acte, ou encore une difficulté à s'investir dans les relations ou les activités (Braconnier, 2000 ; Jeammet, 2004 ; Lapierre et Marcotte, 2024).

[33] Illustration de l'étude Dress, HAS, 2025, en annexe, p. 9.

Selon la majorité des études, **les adolescents HPI** ne présentent pas de risque majeur de dépression par rapport à leur pairs NHPI, la littérature scientifique restant d'ailleurs partagée quant à l'existence d'un lien systématique entre HPI et dépression (Aubry et al., 2025 ; Duriez, 2024a ; Williams et al., 2023).

Cependant, les jeunes HPI qui consultent peuvent présenter une plus grande vulnérabilité à la souffrance psychique, notamment lorsqu'ils se heurtent à des difficultés liées à leur décalage intellectuel et social, à la pression scolaire ou à l'adaptation aux différents environnements de vie (Aboud, 2008 ; Addor Gailland, 2002 ; Clobert, 2024 ; Schiltz, 2004 ; Tordjman, 2006).

Par ailleurs, cette intelligence élevée peut confronter précocement les jeunes HPI à des questionnements existentiels plus ou moins difficiles à intégrer, pouvant les amener à un débordement affectif et à une souffrance psychique significative (Brasseur, 2013 ; Guillon et al., 2018 ; Karpinski et al., 2018). « L'intelligence est logiquement anxiogène lorsqu'elle donne accès à des questionnements existentiels que le jeune enfant ne peut assumer » (Revol et al., 2004, p. 150).

L'intensité émotionnelle, émanant de l'hypersensibilité et de l'hyperexcitabilité émotionnelle, associée à un questionnement permanent sur le sens de la vie, de la mort, de la liberté ou du vide existentiel, est caractéristique d'une forme de dépression souvent observée chez les personnes HPI, qui peut être définie comme *dépression existentielle*. La dépression existentielle se caractérise par un profond sentiment de vide, une perte de sens et des questionnements intenses sur l'existence, qui viennent s'ajouter aux symptômes classiques de la dépression. Cette forme de mal-être semble être liée à leur hypersensibilité, leur idéal élevé et leur difficulté à se satisfaire de réponses insuffisantes ou incohérentes face aux grandes questions existentielles. Elle s'accompagne également d'un sentiment de vide, d'isolement et d'incompréhension face aux normes sociales (Webb, 2011).

Cette souffrance existentielle, nourrie par l'hypersensibilité et le besoin de sens des adolescents HPI, peut également être associée à une perception aigüe et lucide du monde qui les entourent. Leur capacité à percevoir des informations, des incohérences ou des injustices que d'autres ne voient pas, les exposent à un sentiment d'incompréhension voire d'isolement, y compris au sein de leur propre famille. À cet égard, la figure mythologique de *Cassandre*[34] offre une métaphore intéressante : tout comme elle, de nombreux adolescents HPI sont décrits intuitifs, percevant des informations que l'entourage ne saisit pas, même leur propre famille, pouvant renforcer l'angoisse existentielle déjà présente (Petitcollin, 2014).

Derrière ces sentiments de perte de sens, d'insatisfaction et de vide intérieur, associés aux symptômes classiques de la dépression adolescente (comme la tristesse, l'irritabilité, la fatigue, la perte d'intérêt, les troubles du sommeil ou de l'alimentation et la baisse de la motivation) se profile *une dépression du vide*. Cette forme de dépression chez les adolescents HPI serait marquée par une angoisse existentielle caractérisée par un sentiment de décalage et un vide intérieur. Le sentiment de vide peut se traduire par le désir d'arrêter le flux continu et

[34] Fille de Priam et d'Hécube, Cassandre est cette princesse troyenne de la mythologie gréco-romaine, célèbre pour avoir reçu d'Apollon le don de prophétie. Mais alors qu'elle prévoit avec justesse la chute de Troie et d'autres malheurs, personne ne croit à ses prédictions, pas même sa propre famille (Larousse : Dictionnaire de mythologie grecque et romaine, s. d.).

envahissant des pensées, souvent teintées de préoccupations obsessionnelles, de ruminations cognitives, parfois douloureuses (Adda, 2018 ; Siaud-Facchin, 2010).
Face à l'intensité et à la surcharge de leurs pensées, notamment en raison de ruminations cognitives envahissantes créant une véritable surcharge mentale, les adolescents HPI peuvent ressentir le besoin de se protéger en mettant en place un mécanisme de *refus de pensée* ou de retrait intellectuel. Ce retrait peut s'accompagner d'une *inhibition intellectuelle* où la curiosité, le plaisir d'apprendre et tout forme de créativité, sont freinés par la perte de motivation et le ralentissement cognitif. La solitude, le décalage avec l'environnement et **l'ennui** renforceraient alors la souffrance psychique, créant un cercle vicieux où le refus de pensée devient la fois une conséquence et un amplificateur de la dépression du vide chez les adolescents HPI (Bidaut-Garnier, 2008 ; Siaud-Facchin, 2010).

> *La dépression du vide : l'adolescent (ce seraient les adolescents les plus touchés) a pour objectif de ne plus penser, car c'est penser qui fait souffrir. Penser est un danger. La peur de penser est intense. L'adolescent n'exprime ni souffrance, ni douleur, ni émotion. Il reste indifférent aux tentatives d'aide et refuse toute intrusion dans son monde intérieur. […] Il fait le deuil du plaisir intellectuel.* (Bidaut-Garnier, 2008, p. 54-55, synthèse des propos de Siaud-Facchin).

Par ailleurs, la rumination cognitive mérite également une attention particulière, car elle peut se manifester comme un surinvestissement mental qui, paradoxalement, amplifie la souffrance psychique en entravant la régulation affective. Il convient de préciser que la rumination cognitive et l'intellectualisation sont deux mécanismes psychiques distincts, bien qu'ils puissent être liés. La rumination cognitive peut impliquer un travail intellectuel sur ses pensées, mais elle ne constitue pas à proprement parler une forme d'intellectualisation. En effet, elle se caractérise généralement par un blocage répétitif et une immersion prolongée dans des pensées affectivement chargées de manière négative. Tandis que l'intellectualisation vise à prendre une distance affective en utilisant la pensée comme un bouclier défensif.

À l'inverse, Caule (2019) décrit le cas d'une adolescente possédant une maturité intellectuelle précoce dont *l'inhibition* prend la forme d'un surinvestissement du savoir, agissant comme mécanisme de défense face aux remaniements pubertaires. L'hyperintellectualisation, conceptualisée comme un « contrôle par le savoir », lui permet de se prémunir contre la souffrance psychique propre à cette période de transformation.
Cette dynamique défensive sous la forme d'un surinvestissement du savoir, se retrouve chez des adolescents HPI qui dissimulent leur mal-être en recourant à l'intellectualisation ou en affichant une adaptation sociale apparente, servant ainsi de protection contre leur état dépressif. Cette forme de *déni de la dépression* se manifeste par la volonté de répondre aux attentes élevées que les adolescents HPI s'imposent à eux-mêmes, ainsi qu'à celles de leur entourage, dans le but ne pas révéler leurs faiblesses ou de ne pas décevoir leur famille, l'école ou la société. Or, cette attitude peut s'accompagner d'une tendance à sous-estimer leur propre vulnérabilité psychique (Weismann-Arcache et Tordjman, 2012).
Ce mécanisme de défense par l'intellectualisation, souvent observé chez les adolescents HPI, peut être mis en lien avec la théorie d'Anna Freud. Selon elle, le Moi met en place différents mécanismes de défense, dont l'intellectualisation, afin de se protéger de l'angoisse ou des

conflits internes, en transformant les pulsions et les expériences affectives en pensées abstraites sur un mode purement rationnel (Bernat, 2022 ; A. Freud, 1978 ; Quinodoz, 2004).
Cette stratégie défensive, qui conduit les adolescents HPI à minimiser leur souffrance, peut toutefois se révéler délétère lorsque des difficultés scolaires surviennent. En effet, d'après les études, les manifestations dépressives chez les adolescents HPI sont fréquemment associées à des difficultés scolaires (Aboud, 2008 ; Clobert, 2024 ; Kermarrec, 2017 ; Lalande, 2015 ; Schiltz, 2004 ; Simoes Loureiro et al., 2010 ; Tordjman, 2006 ; Tordjman et Kermarrec, 2019). L'échec scolaire ou la peur de l'échec, est souvent mal vécu par ces jeunes, ce qui peut accentuer leur sentiment de dévalorisation et porter atteinte à leur estime de soi, deux dimensions étroitement liées à la dépression. De même, la pression à la réussite, l'exclusion sociale, encore l'incompréhension de la part des pairs et des enseignants, peuvent favoriser l'émergence de troubles anxiodépressifs, voire conduire à des situations de phobie ou de désinvestissement scolaire.

Ainsi, la dépression observée chez les adolescents HPI apparaît comme la conséquence d'une interaction insatisfaisante entre leurs singularités personnelles et les environnements dans lesquels ils évoluent. Elle prend alors la forme d'une *dépression réactionnelle*, en réponse à un contexte perçu comme inadapté et générateur de souffrance.
Les difficultés scolaires, loin de n'être qu'une conséquence de cette souffrance psychique, peuvent également constituer un facteur aggravant : un environnement éducatif inadapté, un manque de stimulation ou de l'ennui, peuvent entraîner une démotivation, une perte de confiance en soi et une véritable détresse psychoaffective chez ces jeunes. La problématique de l'ennui, et plus spécifiquement de l'ennui scolaire, fait l'objet d'une approche approfondie dans les chapitres qui suivent.

Résumé :

La majorité des adolescents HPI ne présente pas de risques majeurs de troubles anxieux ou dépressifs. Cependant, certains profils, notamment ceux avec de fortes compétences verbales ou confrontés à un environnement inadapté peuvent développer une souffrance psychique spécifique, souvent liée à leurs sentiments de décalage, leur quête de sens et leur perception sensible du monde. La **dépression** chez ces jeunes prend fréquemment une forme **existentielle**, **caractérisée par un sentiment de vide intérieur et d'isolement**.

Malgré son profil intellectuel très élevé, Max consulte pour un mal-être psychologique, qui se manifeste par des troubles anxieux, une dépression et des idées suicidaires. Il ressent ainsi une grande vulnérabilité psychique, notamment à travers une peur de grandir et un désir de rester dans une position sécurisante d'éternel étudiant afin d'éviter les exigences du monde adulte. Son cas illustre la complexité psychopathologique que peuvent rencontrer certains adolescents HPI, face aux bouleversements de cette période de développement.

2. L'ennui

L'ennui est une expérience subjective très fréquemment énoncée par tous, enfants comme adultes, élèves comme professionnels, en toutes circonstances. Souvent évoqué à travers l'expression « je m'ennuie », il conduit toute personne à se recentrer sur elle-même et s'accompagne souvent d'un ressenti désagréable caractérisé par un sentiment de vide intérieur et une perte d'intérêt et d'attention pour l'environnement. Lorsqu'il est attribué à autrui, comme dans l'expression « l'autre m'ennuie », il demeure une expérience émotionnelle négative, pouvant prendre la forme d'un ennui existentiel. Il peut également, dans un registre plus concret, prendre le sens plus situationnel « d'avoir des ennuis ».
L'ennui est souvent associé à l'inactivité, au manque d'occupation, à un sentiment de vide ou de perte. Il peut se manifester sous différentes formes telles que la démotivation, le découragement ou encore le sentiment d'inutilité. Malgré sa fréquence, il reste complexe à définir précisément. Présent à toutes les étapes de la vie et dans toutes sortes de contextes, il est actuellement particulièrement évoqué dans les contextes scolaires et professionnels, où il peut se traduire comme « bore out », une forme d'épuisement lié à l'ennui, qui peut évoluer vers un véritable « burn out » (Bourion et Trébucq, 2011 ; Rengade, 2016).

Dans cette recherche, il s'agit d'explorer l'ennui tel qu'il est ressenti et exprimé par les adolescents en contexte scolaire et notamment par les adolescents HPI. Souvent lié à des difficultés d'orientation, à de l'échec scolaire voire à des comportements agités ou à de rêverie, l'ennui peut renvoyer au manque de motivation ou d'attention. Il peut être un indicateur de mal-être en classe et invite à se questionner sur la nature de ce mal-être (Ferrière, 2009 ; Schauder, 2005). Plusieurs auteurs le définissent de diverses manières : « un recours à l'acte » (Moyano, 2010), « une suspension du désir » (Dufour, 2005), un lien au temps (Ottavi, 2005) ou encore un phénomène situé « entre défense et attente » (Nicolò et Accetti, 2017).

Afin de mieux comprendre la complexité de l'ennui et d'en saisir toutes les nuances, il apparaît essentiel de replacer ce phénomène dans une perspective historique et pluridisciplinaire. Ainsi, l'ennui est ici approché à travers l'évolution de ces définitions et de ses représentations, en s'appuyant sur la philosophie, la littérature et les différentes sciences. Cette perspective permet de mettre en lumière la manière dont la signification de l'ennui a évolué au fil du temps, et d'éclairer la compréhension de ses manifestations actuelles chez les adolescents.
Elle offre également un cadre pertinent pour appréhender comment l'ennui se manifeste chez certains publics spécifiques, notamment les adolescents HPI. Chez ces derniers, l'ennui, en particulier l'ennui scolaire, apparaît fréquemment dans leurs témoignages comme l'une des principales difficultés rencontrées tout au long de leur parcours scolaire (Delahaye, 2015 ; Dufour, 2005 ; Robert et al., 2010 ; Tardy, 2016). Ce vécu laisse souvent une empreinte durable, si bien que de nombreux adultes HPI gardent un souvenir marquant de l'ennui ressenti durant leur scolarité (Geiser et Noël, 2022).

Diverses recherches menées en France et en Europe soulignent que le phénomène d'ennui scolaire constitue non seulement un problème récurrent au cours de la scolarité des élèves HPI,

mais qu'il agit également comme un facteur entraînant des répercussions sur leur santé psychique. Dès lors, l'ennui peut devenir un motif de consultation psychologique (Jankech-Caretta, 2002).
À ce titre, une étude de Cuche et al. (2010), réalisée en Belgique auprès d'enfant âgés de 3 à 18 ans, met en évidence l'ennui comme premier motif de consultation psychologique chez les élèves HPI, devant les troubles du comportement et les difficultés scolaires[35]. Ce constat souligne la place centrale de ce vécu subjectif dans les démarches d'accompagnement.
Par ailleurs, Geiser (2021) met en lumière la prégnance de l'ennui scolaire dans les discours rétrospectifs de jeunes adultes HPI, qui identifient cette expérience comme la principale difficulté rencontrée durant leur parcours de scolarité obligatoire[36].
Ces données confirment le caractère persistant et structurant de l'ennui dans le vécu scolaire et psychologiques des élèves HPI, en le situant comme un indicateur important de risque d'inadéquation pédagogique et de souffrance psychique.

Lors de son arrivée au CMP, Max n'évoque pas spontanément l'ennui, qui ne constitue d'ailleurs pas le motif principal de sa demande. Cependant, l'analyse de son récit de vie montre la présence de ce ressenti depuis l'entrée au cours préparatoire, bien qu'il ne l'ait alors pas exprimé que de manière occasionnelle. À l'heure actuelle, il identifie explicitement l'ennui comme un élément récurrent de son expérience scolaire, précisant que les cours ne suscitent pas son intérêt et entraînent une diminution de sa motivation, se traduisant par des remarques répétées du style « je m'ennuie » lorsqu'il est en classe.

L'ennui, bien plus qu'un simple sentiment éphémère, constitue une expérience complexe, notamment chez les adolescents, dans leur ensemble (Boë, 2016 ; Nicolò et Accetti, 2017) et peut-être de manière plus importante chez les adolescents HPI (Tardy, 2016). L'ennui scolaire apparaît comme un facteur aggravant de la démotivation et du désengagement chez ces jeunes avec une efficience intellectuelle élevée. Mieux comprendre ce phénomène chez les adolescents HPI permet d'éclairer les mécanismes qui conduisent au désintérêt pour les apprentissages et, parfois, au décrochage scolaire.
Dans cette perspective, la problématique de cette recherche consiste à considérer l'ennui scolaire comme une expression manifeste d'inhibition intellectuelle et un indicateur clinique d'une dynamique psychoaffective complexe chez des adolescents HPI. Il devient alors essentiel d'aborder la notion d'ennui en analysant ses définitions, ses origines étymologiques ainsi que l'évolution de sa signification au fil de l'histoire. L'ennui, aujourd'hui largement étudié, sera abordé à travers différentes perspectives conceptuelles, incluant des approches interactionnistes, psychométriques et cliniques.

[35] Tableau 3, en annexe, p. 9.
[36] Tableau 4, en annexe, p. 10.

2.1. Présentation du concept d'ennui

2.1.1. Étymologie du mot ennui

Le terme *ennui* présente une étymologie complexe et demeure, selon le dictionnaire d'Émile Littré, d'un « mot important mais d'origine douteuse ». Au fil du temps, plusieurs hypothèses ont été proposées pour en expliquer l'origine.

2.1.1.1. Une première origine latine écartée

D'une part, l'ennui a été rapproché du latin *noxa* ou *noxia*, renvoyant aux notions de « tort », de « préjudice » ou encore de « nuisance ». Toutefois, cette hypothèse a été écartée, car ces racines ont évolué vers *nose* ou *noise*, à l'origine des mots « bruit » et « querelle » ou « fâcherie » (Diez, cité dans le Grand dictionnaire du XIXème siècle, Larousse, 1866).

2.1.1.2. La racine latine privilégiée

L'origine la plus vraisemblable du terme ennui renvoie au latin *odium* (haine), à partir de l'expression est *mihi in odio* (« cela m'ennuie » ou littéralement « c'est pour moi un objet de haine ») (Israël, 2007). De cette locution dérivent le substantif *inodium* et le verbe bas latin *inodiāre* (« avoir en haine ») (Dictionnaire Le Littré, s. d. ; Huguet, 1984b). Cette filiation étymologique conserverait aujourd'hui toute sa pertinence, comme en témoigne le mot italien *noia*, qui signifie *ennui,* ainsi que le roman de Moravia intitulé *La noia* (1965), consacré à ce thème.

2.1.1.3. Une conception antique

Dans l'Antiquité, l'ennui était associé au concept de *taedium vitae*, c'est-à-dire un profond dégoût de la vie et de soi-même, éprouvé face à un idéal impossible à atteindre (Puccini, 2013)[37].

Au fil du temps, ces significations possédant initialement un sens fort, se sont progressivement atténuées, pour aboutir à un sens plus moderne, associé à la lassitude, au vide ou à la monotonie engendrée par le manque d'intérêt ou l'inaction (Dictionnaire Cnrtl, s. d. ; Dictionnaire le Petit Robert, s. d.). L'évolution étymologique du terme *ennui* révèle ainsi toute la richesse et la profondeur de ce mot, oscillant entre souffrance morale et sentiment de haine, jusqu'à désigner aujourd'hui une impression de vide ou de désintérêt.

Résumé :

L'ennui, mot reconnu « d'origine douteuse » puiserait ses racines dans des termes évoquant le tort, le préjudice, la nuisance, le bruit au sens de querelle ou de fâcherie.

[37] Le concept d'ennui sous l'Antiquité, présenté dans le chapitre 2.1.2., p. 102.

Son origine latine, renvoie à la haine, de soi ou de l'autre. Associé au concept de *taedium vitae,* il représente un dégoût de la vie et de soi-même. Aujourd'hui, il est utilisé pour évoquer la lassitude et le vide intérieur.



En lien avec la problématique de recherche : Le sens originel du mot *ennui* révèle qu'il désignait autrefois une expérience forte de souffrance morale, d'affliction et de dégoût, bien au-delà d'une simple lassitude ou d'un manque d'occupation. Son étymologie, issue du latin *inodiare* (« être et avoir en haine ») traduit l'idée d'un rejet profond ou d'un sentiment insupportable.
Ce ressenti peut également se manifester chez les adolescents contemporains, particulièrement durant cette période de transformation, où un sentiment de haine envers soi-même et/ou les environnements de vie, peut émerger (Ladame, 2015 ; Brabant-Gerö, 2018 ; Hamad, 2023). Dans cette perspective, le sens étymologique de l'ennui suggère qu'il pourrait être un indicateur clinique de mal-être, révélant une souffrance psychique, susceptible d'entraver l'expression des potentiels ainsi que l'engagement dans la vie scolaire.

2.1.2. Histoire et évolution du concept d'ennui

L'objectif de ce chapitre est de retracer l'évolution historique et lexicale du concept d'ennui, depuis ses premières manifestations dans l'Antiquité jusqu'aux significations contemporaines. Cette approche permet d'explorer comment l'ennui a été perçu, nommé, interprété, au fil des siècles, tout en mettant en évidence l'évolution de sa signification, de ses origines et de ses implications. Le recours à une approche chronologique apparait ainsi pertinent pour appréhender la dynamique de transformation de ce concept.

2.1.2.1. Le concept d'ennui sous l'Antiquité

À l'époque d'Hippocrate (Vème siècle av. J.-C.), l'expérience d'ennui n'existait pas explicitement dans le vocabulaire médical grec. Hippocrate évoque surtout les manifestations de la mélancolie mêlée de crainte et de tristesse et non des manifestations d'ennui (Domingues, 2005).
L'ennui apparait avec Sénèque (Ier siècle ap. J.-C.) sous la forme du *taedium vitae*, un malaise profond de l'âme lié à une incapacité de satisfaire ses désirs et à la frustration de ne pas pouvoir atteindre ses buts. Pour le philosophe, l'ennui révèle une agitation intérieure et un mécontentement envers soi-même et le monde, et non uniquement une expression de paresse

ou d'oisiveté, mais. Face à ce mal-être, ce dégoût de la vie et de soi, ressenti face à un idéal inaccessible, l'âme cherche à s'échapper par l'action ou la fuite, la paralysie que l'ennui engendre (Puccini, 2013 ; Sénèque, 1927).
Il est alors intéressant de constater que Sénèque perçoit l'ennui comme une forme **d'inhibition** qui empêche la personne d'éprouver du plaisir : « Sénèque décrit l'ennui qui peut se traduire soit par une agitation soit à l'inverse par de l'inhibition » (Danan, 2012, p. 343).

2.1.2.2. Le concept d'acédie au Moyen-Âge (Vème – XVème siècle)

Au Moyen-Âge, la notion d'ennui prend une dimension spirituelle et théologique, à travers le concept d'*acédie*. Issu du grec *akēdia* (indifférence, négligence), ce terme désigne, dans la tradition monastique, un état de lassitude, d'apathie et de découragement, considéré comme un péché grave, dans la mesure où il mène à l'inaction et la perte de ferveur religieuse (Dictionnaire Larousse, s. d. ; Tardieu, 1903). L'acédie est alors considéré comme un « mal de l'âme » se manifestant par un dégoût pour la prière, une profonde tristesse et une incapacité à agir, rapprochant ce trouble de la mélancolie.
Ce concept est développé par les Pères du désert au IVème siècle, notamment Évagre le Pontique, qui décrit l'acédie comme une expérience de solitude, de tristesse, de non-désir d'action et de perception d'étirement du temps, traduisant une crise intérieure liée à la solitude monastique. Repris au siècle dernier par Cassien[38], le concept est réintroduit dans le monde occidental et progressivement intégré à la classification des péchés capitaux.
« L*e péché d'acédia, de l'aversion à l'indifférence* » (2016), issu de l'article de Giangiobbe[39], illustre cette évolution historique en retraçant la transformation de l'acédie, depuis sa désignation initiale par Évagre comme *faute spirituelle* spécifique, jusqu'à son assimilation progressive à la *paresse* (*acedia vel trititia*) dans les listes médiévales des péchés capitaux, notamment chez Grégoire Le Grand et Pierre Lombard. Cette représentation souligne la manière dont la spiritualité chrétienne médiévale a progressivement conceptualisé l'ennui comme une forme d'atteinte à la volonté et à la foi. Cette relecture contemporaine du concept d'acédie montre comment cette notion, tombée en désuétude sans le champ religieux, conserve néanmoins une empreinte sémantique dans le langage courant, notamment à travers les termes de paresse ou d'apathie morale. Cette survivance lexicale témoigne du déplacement du concept, passant d'une lecture théologique à une compréhension psychologique et éthique du rapport à l'action et au désir.

L'évocation de l'ennui et de l'acédie peut être mis en perspective avec l'iconographie de Jérôme Bosch[40], en particulier avec le triptyque « La tentation de Saint Antoine » (vers 1505-1506), où la figure du saint est confrontée à un univers de démons et de vices capitaux - dont l'acédie sous

[38] Jean Cassien (né vers 360, mort vers 435) : moine et théologien d'origine scythe (Roumanie) a joué un rôle important dans la transmission de la spiritualité orientale en Occident, adaptant la tradition monastique égyptienne aux réalités de la Gaule. Il est l'un des premiers à décrire l'acédie, un état d'ennui et de lassitude spirituelle chez les moines (Waelkens, 1947).

[39] Tableau 5 : Évolution du concept d'Acédie comme péché capital, en annexe, p. 11.

[40] La tentation de Saint Antoine (Bosch, 1510), en annexe, p. 11.

forme de lassitude spirituelle - figurant visuellement la crise intérieure et la désorientation du moine.

De nos jours, le terme d'acédie ne figure plus dans la nomenclature de l'Église catholique, mais continue d'exister dans le discours spirituel et philosophique comme trace d'un **rapport altéré au sens et à la motivation** (Église catholique de France, consultée en 2021 ; Despland, 2013 ; Giangiobbe, 2010).

À partir de la Renaissance (XVème siècle) et jusqu'à l'époque moderne, le terme *acédie* s'efface progressivement au profit de celui de mélancolie, puis de celui d'***ennui***. Ces notions partagent de nombreux traits comme la tristesse, la paresse et le sentiment de vide (Halpern, 2008).
Au XVIIème siècle, à travers les écrits de Pascal, la notion d'acédie s'estompe, tandis que l'ennui demeure lié à la dimension spirituelle, étant perçu comme une privation de Dieu (Giangiobbe, 2010 ; Kuhn, 1969 ; Pascal, 1669).
À partir du XIXème siècle, un nouveau déplacement du terme d'acédie s'observe sous l'influence des psychiatres comme Pinel et Esquirol. L'acédie, initialement associé à la tristesse et à la perte du désir spirituel, se rapproche alors de la dépression et de l'anxiété, devenant un trouble psychologique plutôt qu'un état spirituel (Forthomme, 2000 ; Lomas, 2017).
Aujourd'hui, la littérature contemporaine aborde la concept d'acédie en le reliant aux notions de mélancolie et de mal-être existentiel, se traduisant par un sentiment de lourdeur, d'inaction et de vide intérieur. Ainsi, il persiste sous la forme d'un ennui existentiel, caractérisé par la solitude, l'impossibilité de s'engager pleinement dans la vie et une profonde douleur psychique (Novotná, 2017). Par ailleurs, le terme subsiste toujours dans le lexique religieux et donne ainsi une dimension existentielle et morale à l'ennui.

Ainsi, l'évolution le sens du terme acédie à travers les époques, montre un glissement progressif vers la notion d'ennui. D'abord associée à la tristesse, la perte de volonté et à la paresse, l'acédie évolue vers la mélancolie, pour devenir synonyme d'ennui (Burton, 1621).

2.1.2.3. Une évolution profonde du sens de l'ennui, du XVème siècle à aujourd'hui

• À partir du XVème siècle, le mot ennui commence à s'éloigner de ses racines latines pour adopter progressivement une signification moins violente et davantage plus psychologique. Toutefois, cette évolution s'opère lentement, l'ennui continuant de traverser les siècles en conservant des nuances de sens plus ou moins intenses selon les époques.
• Au XVIIème siècle, l'ennui est le thème majeur de la littérature française. Il désigne **une lassitude morale, une impression de vide ou de déplaisir**, parfois liée à la durée d'une situation pénible ou trop longue. Utilisé comme synonyme de mélancolie et de léthargie, il garde une connotation négative et angoissante, en tant qu'affect désagréable et expérience de temps excessive (Martin et al., 2006).
• Au XVIIIème siècle, à l'époque des lumières et des romantiques, l'ennui acquiert une nouvelle ampleur. Sous l'influence des bouleversements de la Révolution française et l'industrialisation, il prend une dimension plus psychologique et sociale. Il devient le reflet d'un **malaise diffus lié à l'inaction, au désœuvrement, à la monotonie, à la perte de sens** dans une société en

mutation. Les écrivains et poètes de l'époque s'approprient ce thème pour exprimer les tourments de l'existence et questionner la condition humaine (Clauzade, 2012 ; Granger, 2012). L'ennui est d'ailleurs considéré comme une expérience propre à l'être humain, en raison de ses facultés intellectuelles, excluant les animaux -puisque cet état repose sur l'idée que l'ennui implique une conscience du temps et de soi-même, que les animaux ne partageraient pas au même degré (Boissy, 2020). Toutefois, au milieu du XVIIIème siècle, le dictionnaire de Trévoux atteste d'un affaiblissement du terme, qui désigne alors simplement **le chagrin, la tristesse ou la contrariété**, signalant ainsi une évolution vers un sens moins intense que par le passé (Greenfeld, 2012).

• Au XIXème siècle, l'ennui s'impose comme ***mal du siècle***, devenant un état d'âme collectif, teinté de **mélancolie**, de **désillusion** et d'un **sentiment de vide existentiel**, notamment chez les jeunes générations et les intellectuels. L'expérience d'ennui est essentiellement mise en avant par les auteurs romantiques comme une rupture profonde entre l'individu et la société, nourrie par les remaniements politiques, sociaux et culturels de l'époque. L'ennui n'est plus seulement une humeur passagère, mais **un malaise généralisé**, perçu comme une maladie sociale et psychique qui affecte la volonté, l'engagement et le sens de la vie (Jonard, 1998 ; Goetschel et al., 2012). À la fin du XIXème siècle et au début du XXème siècle, ce sentiment d'ennui évolue encore, attirant l'attention de la philosophie et de la médecine.

• Au XXème siècle et jusqu'à aujourd'hui, l'ennui est défini comme un **état émotionnel et psychologique**, caractérisé par la **lassitude**, le **vide existentiel,** et possède également une dimension psychosociale touchant toutes les catégories sociales, indépendamment du statut et de la fonction (Goetschel et al., 2012). La psychiatrie et la psychologie s'y intéressent et l'approchent alors comme **un objet d'étude à part entière**. Selon ces disciplines, l'ennui est un phénomène complexe pouvant se manifester sous différentes formes dont celle d'un **ennui apathique** qui présente des symptômes proches des troubles dépressifs majeurs.

Résumé :

L'ennui, longtemps associé à la mélancolie et à l'acédie, désignait autrefois un profond malaise de l'âme, mêlant tristesse, apathie et impossibilité d'agir. Progressivement, il a perdu sa dimension spirituelle pour devenir le miroir de la condition humaine, « un mal du siècle », reflet d'un malaise collectif et d'un trouble intérieur caractérisé par un vide existentiel et une perte de sens. Devenu objet d'étude pour la psychiatrie et la psychologie, il est aujourd'hui envisagé comme un phénomène complexe pouvant aller de la simple lassitude à une souffrance proche de la dépression. Chez certains adolescents, en particulier ceux HPI, cet ennui peut traduire une difficulté à investir leurs environnements, freiner leur engagement et révéler une crise existentielle en résonnance avec cet héritage historique. Ainsi, le concept d'ennui est passé d'une expérience morale et spirituelle à une problématique psychologique et social, tout en conservant sa profondeur existentielle au fil des siècles.

En lien avec la problématique de recherche : L'évolution historique de la notion d'ennui montre qu'il ne s'agit pas d'un simple désintérêt passager, mais qu'il peut être le signe d'une souffrance intérieure, traduisant une incapacité à investir le réel ou à mobiliser ses ressources intellectuelles et affectives. Autrefois décrit comme un profond malaise de l'âme, lié à

l'incapacité de satisfaire ses désirs et à la frustration de ne pas atteindre ses objectifs, l'ennui, ou acédie, associait tristesse, apathie et impossibilité d'agir, souvent dans un contexte de solitude et de temps qui s'étire. En entrant dans le champ d'étude de la psychiatrie et de la psychologie, il révèle toute sa complexité et apparaît comme un indicateur de malaise existentiel ou psychique, plutôt que comme un simple état passager.
Chez les adolescents HPI, l'ennui, et plus particulièrement l'ennui scolaire dans le cadre de cette recherche, peut s'inscrire dans la longue tradition qui le considère comme un symptôme complexe du rapport à soi, au temps et à la société. Il peut, de ce fait, entraîner une inhibition dans la quête de sens et freiner l'engagement tant intellectuel que personnel.

2.1.3. Le concept d'ennui en philosophie : une expérience existentielle

L'ennui est un thème central dans la réflexion philosophique, car il confronte l'homme à sa propre condition, à la conscience du temps, à soi-même et au sens de l'existence.

2.1.3.1. L'ennui, le « tædium vitae » de Sénèque

Le premier philosophe à avoir mené une réflexion approfondie sur l'ennui est Sénèque, figure majeure du stoïcisme (né entre l'an 4 av. J.-C. et l'an 1 apr. J.-C., et mort le 12 avril 65 après. J.-C.). Il le conceptualise sous le terme latin de *taedium vitae*, qu'il définit comme une profonde désaffection envers l'existence **: un malaise existentiel, un mal-être intérieur** qui s'accompagne non seulement d'un **rejet de la vie**, mais aussi d'un profond **rejet de soi**, au sens de *in odio esse* (Sénèque, 1927).
De nos jours, les dictionnaires continuent de définir le *taedium vitae* comme un mal-être profond, se manifestant comme un « [é]tat permanent de lassitude, de manque d'appétence, sans cause observable, chez des sujets lucides menant une vie sociale et professionnelle considérée comme normale »[41]. Cette notion s'inscrit dans la définition moderne de l'ennui, perçu comme un sentiment de vide, de lassitude, lié à l'inaction ou à des activités monotones (Danckert et Eastwood, 2020). En littérature, l'ennui est souvent décrit comme **une mélancolie diffuse, une fatigue morale** qui empêche de ressentir du plaisir ou de l'intérêt en quoi que ce soit (Vallès, 1972 ; Houellebecq, 1994 ; Modiano, 2007 ; Blondel, 2012). La pensée de de Sénèque continue d'influencer la compréhension contemporaine de l'ennui (Puccini, 2013 ; Toohey, 2011).

2.1.3.2. Réflexion pascalienne sur l'ennui, comme vide existentiel

À partir du XVIIème siècle, l'ennui redevient un thème central de réflexion philosophique, notamment grâce à l'œuvre de Blaise Pascal, philosophe et penseur religieux qui renouvelle l'approche. Considéré comme l'un des premiers théoriciens de la philosophie existentielle, il commence par l'étude du vide à travers ses recherches en physique expérimentale. De cette réflexion sur le vide, il élargit sa pensée à la question de *l'ennui*, qu'il considère comme une contrainte de l'âme humaine. Il en propose une lecture profondément théologique, y voyant une

[41] Dictionnaire Le Robert, s. d.-b.

expérience inévitable mettant en lumière la misère humaine, marquée par **un profond vide existentiel dû à l'absence de Dieu.**
La question du divertissement comme remède à l'ennui traverse l'histoire de la philosophie, où il est souvent perçu comme une réponse instinctive pour lutter contre l'oisiveté (Giangiobbe, 2010 ; Svendsen, 1999). Toutefois, chez Pascal, ce rapport apparaît plus nuancé. S'il peut définir le divertissement comme une tentative de fuite par lequel l'homme cherche à se distraire de sa souffrance, il considère que **l'ennui reste fondamentalement lié à la quête de sens spirituel** (Dignat, 2021 ; Koyanagi, 2018). Cette réflexion pascalienne rejoint la notion **d'acédie**, ce mal-être spirituel décrit par la tradition chrétienne.

2.1.3.3. L'ennui pour Kant : condition humaine, morale et conscience du temps

Au XVIIIème siècle, Kant, bien qu'animé d'une foi profonde, s'éloigne de la dimension religieuse pour aborder la condition humaine sous l'angle de la morale et de la raison. Dans ses *Leçons d'éthique* (1775), il affirme que les individus guidés par la raison sont capables de distinguer le bien du mal et possèdent une véritable autonomie morale. Selon lui, seuls les esprits cultivés font pleinement l'expérience de *l'ennui* : malgré une recherche effrénée de plaisirs, ils ne peuvent échapper au **sentiment de vide inhérent à la conscience du temps** (David, 2011 ; Kant, 1775). Cette conscience temporelle, où « « jouir de la vie ne remplit pas le temps, mais le laisse vide [où] devant ce temps vide, l'âme humaine éprouve de l'horreur, de l'irritation, du dégoût » (Kant, 1775, p. 47), accentue le côté pénible de l'ennui. Ainsi, **l'ennui et le temps apparaissent indissociables** : l'ennui devient une véritable expérience du temps, confrontant l'homme à sa propre temporalité, à son histoire personnelle (David, 2011 ; Huguet, 1987).
De nos jours, ennui et temps reste étroitement liés, particulièrement dans la culture germanique où ces notions restent indissociables. En effet, en vieil allemand, le mot ennui se dit *langeweile* et signifie littéralement « temps qui s'étire » ou « longue période de temps », traduisant cette conception d'ennui comme expérience vécue sous le signe de l'allongement du temps (Svendsen, 1999).

2.1.3.4. L'ennui chez Schopenhauer : entre temporalité, désir et condition humaine

Au XIXème siècle, la question de l'ennui demeure toujours étroitement liée à celle du temps, puisque Schopenhauer l'associe à la capacité d'avoir quelque chose à faire pour s'en préserver. À l'instar de Kant, il estime que l'ennui touche principalement les esprits cultivés, tandis que les personnes ordinaires, absorbés par le travail, n'ont guère le loisir de s'ennuyer. Pour Schopenhauer, **l'ennui se manifeste surtout dans les moments de divertissement**, de loisirs ou de passe-temps, à la différence de la perspective pascalienne où le divertissement renvoie à la relation à Dieu et à la prière (Van Reeth, 2020). En outre, dans sa vision de la condition humaine, il considère que l'existence se situe entre souffrance et ennui. Il associe la souffrance à un désir non satisfait, tandis que sa satisfaction, lorsqu'elle se prolonge, mène à un profond sentiment de vide et d'ennui : « La vie oscille, comme un pendule, de droite à gauche, de la souffrance à l'ennui » (Schopenhauer, 1896, p. 430).

2.1.3.5. L'ennui chez Heidegger et Jankélévitch : du « Dasein » à la créativité

Au XXème siècle, Heidegger analyse l'ennui comme une expérience existentielle majeure, qui révèle l'être à lui-même à travers trois formes distinctes (Heidegger, 1929 ; Rémy, 2014 ; Svendsen, 1999) :

- L'ennui ordinaire ou situationnel, face à un objet connu ou une situation clairement identifiée : c'est « être ennuyé par quelque chose ».
- L'ennui lié à l'action, ressenti en accomplissant une activité précise : c'est « s'ennuyer à faire quelque chose ».
- L'ennui sans objet, désigne l'absence de cause précise, un sentiment de vide intérieur engendrant un retour sur soi inévitable : on s'ennuie de soi-même. Pour Heidegger, il s'agit de l'ennui profond.

Dans son œuvre *Être et Temps*, Heidegger (1986) explore le rapport de l'homme au temps, soulignant que la conscience de la brièveté de la vie engendre angoisse et ennui. **L'ennui profond constitue alors, selon lui, une expérience fondamentale où l'homme se confronte à son propre être, au *Dasein*.**

À l'inverse, Vladimir Jankélévitch possède une lecture différente de l'ennui, le considérant non seulement comme une souffrance, mais également comme une **source potentielle de joie et de créativité**, dès lors qu'il est accepté et compris par l'individu (Barillas et al., 2017 ; Jankélévitch, 1963). Il décrit l'ennui comme « le plein d'un vide » : « Si le bonheur, comme je l'ai dit, est le vide du plein, l'ennui serait plutôt le "plein du vide", l'être du rien » (Jankélévitch, 1963, p. 173).

Jankélévitch, quant à lui, associe **l'ennui à une expérience consciente du temps** où le temps qui passe devient perceptible, s'étire et semble interminable, générant une souffrance réelle liée à une perception aiguë du temps **qui s'écoule**.

Depuis l'Antiquité, et jusqu'à nos jours, les philosophes considèrent l'ennui non seulement comme une source de souffrance, mais également comme une opportunité de réflexion, de création et de transformation intérieure.

Résumé :

En philosophie, l'ennui est envisagé comme une expérience existentielle majeure, qui confronte l'homme à lui-même, à la conscience du temps et à la quête de sens. De Sénèque (*Taedium vitae*, rejet de la vie) à Pascal (vide spirituel), Kant (vide lié au temps qui s'étire), Schopenhauer (oscillation entre désir et lassitude) et Heidegger (différentes formes d'ennui, dont l'ennui profond révélateur de l'être), jusqu'à Jankélévitch (source potentielle de créativité), les penseurs voient en l'ennui tour à tour l'expression d'une souffrance morale et psychique, d'une révélation de la condition humaine et un potentiel de transformation[42].

En lien avec la problématique de recherche : L'approche philosophique de l'ennui éclaire la problématique étudiée, en montrant, dans ce cadre conceptuel, qu'il ne se réduit pas à un simple

[42] Illustration résumée, en annexe, p. 12.

manque d'activité ou de stimulation, mais qu'il renvoie à la question du sens, à la conscience du temps, au rapport à soi et à la difficulté de s'investir dans un environnement perçu comme peu stimulant ou dépourvu de signification.
Aujourd'hui, l'ennui, et notamment l'ennui scolaire, peut se manifester comme un symptôme clinique exprimant un mal-être profond, situé à la croisée de la souffrance existentielle et d'un désengagement intellectuel. Il peut s'accompagner d'une inhibition intellectuelle se traduisant par une difficulté à s'engager cognitivement dans les apprentissages, souvent en lien avec une souffrance psychique sous-jacente. Par ailleurs, certains troubles associés, comme le refus anxieux scolaire anxieux, montrent que l'ennui peut coexister avec des symptômes d'inhibition comportementale (peur, anxiété, paralysie dans l'action).
Cette lecture rejoint les analyses philosophiques qui font de l'ennui un révélateur de tension internes et de difficultés à trouver du sens dans l'expérience vécue.

2.1.4. L'ennui dans la littérature du XVIIIème siècle au XXème siècle

2.1.4.1. L'ennui des bouleversements politiques et sociaux, au XVIIIème siècle

Au XVIIIème siècle, la France et l'Europe traversent de profonds bouleversements politiques et sociaux, tels que la guerre de Succession avec l'Espagne, la fin des règnes de Louis XIV puis de Louis XV, la réunification de la Lorraine à la couronne française, la Révolution française et l'essor de l'industrialisation, qui jalonnent cette période. Ces événements majeurs transforment en profondeur la société et influencent durablement la littérature de l'époque. De ce fait, de nouveaux courants de pensée émergent pour replacer la condition humaine au cœur des débats. Cette période est appelée « le siècle des Lumières ». Elle valorise la culture, la science, la philosophie et la littérature, avec pour ambition de combattre l'obscurantisme et de promouvoir le savoir la liberté et le bonheur.

Malgré l'optimisme des Lumières et la foi dans le progrès, les écrivains, confrontés à la violence et à l'instabilité de leur temps, qualifient pourtant leur temps de « siècle de l'ennui » (Jonard, 1998). Ils portent leur attention sur les émotions extrêmes et antagonistes éprouvés par les Français, telles que la peur, la joie, la colère, la jouissance, ainsi que la haine. C'est à travers la représentation de cette diversité émotionnelle qu'ils abordent la question de **l'ennui**[43].
L'ennui est alors perçu comme le revers de la quête de bonheur et de liberté. Il devient le symptôme d'une société où, une fois les besoins matériels comblés, l'individu se confronte au **vide de l'existence et à la monotonie d'une vie trop rationnelle**. D'ailleurs, Voltaire échange des lettres avec Madame la Marquise du Deffand, en 1764, pour lui expliquer comment échapper à l'ennui qu'il considère comme « la pire de toutes les conditions humaines » (Voltaire, 1764, 1977, p. 117 ; Martin et al., 2006)[44].

[43] Figures 1 et 2, représentant l'ennui à l'époque des bouleversements politiques et sociaux du XVIIIème siècle, en annexe, p. 12.
[44] Figure 3, représentant Voltaire et Madame du Deffand, en annexe, p. 13.

L'ennui apparait dans différents genres littéraires tels que les romans épistolaires[45], le théâtre[46] et la poésie[47] qui évoquent la mélancolie et la lassitude, prémices du « mal du siècle » du XIXème siècle, mais où l'ennui est également un moteur de réflexion philosophique et d'action, poussant les personnages à **s'interroger sur le sens de leur vie**. Les auteurs comme Rousseau (1762), Diderot (1757) ou Voltaire (1747, 1759), l'associent à **la solitude et à la perte de sens dans une société en mutation[48].**

Post-Révolution française, ce sentiment connaît une inflexion significative ; l'effondrement des hiérarchies traditionnelles et l'incertitude politique engendrent un *ennui paradoxal*, mêlant vide post-idéologique et désillusion face aux promesses des Lumières. Les Mémoires de Chateaubriand (1809) ou les écrits de Mme de Staël (*De l'Allemagne*, 1810) témoignent de cette lassitude post-révolutionnaire, où l'ennui devient symptôme d'un monde déboussolé, annonçant le *spleen* baudelairien du XIXème siècle.

2.1.4.2. L'ennui dans la littérature romantique du XIXème siècle : le « mal du siècle »

Après la Révolution, le mouvement romantique s'impose. Les auteurs romantiques, désabusés par la société post-révolutionnaire, expriment leur mal-être à travers le thème de l'ennui, désormais appelé « mal du siècle ». **L'ennui prend une dimension psychologique liée à la transformation sociale et à la perte de repères**. Il devient le reflet d'une crise existentielle et d'un malaise individuel face à la modernité.

Des penseurs comme Locke influencent cette réflexion en **liant l'ennui à l'éducation et à la société,** tandis que **l'industrialisation donne à l'ennui une dimension sociale et matérielle**, notamment à travers le travail salarié et la monotonie de la vie moderne. L'ennui touche toutes les classes sociales et est perçu comme une « ***maladie de l'âme***, souvent associée à **la mélancolie, à la neurasthénie.**

Les grands auteurs romantiques tels que Lamartine (1831), Chateaubriand (Chateaubriand, 1848 ; Huguet, 1984b), Senoncourt (1804), mais également Baudelaire (Baudelaire, 1857 ; Guégan, 2021) et Flaubert (Feyler, 2020 ; Flaubert, 1910) explorent ce sentiment dans leurs œuvres, décrivant un **ennui profond, teinté de désillusion et de tristesse**. En effet, Dans *Mémoires d'outre-tombe* (1848) et *Oberman* (1804), Chateaubriand et Senancourt décrivent, à travers leurs romans respectifs, les tourments existentiels marqué par l'ennui, en réaction aux bouleversements socio-économiques et culturels de leur époque. C'est Chateaubriand qui définit **l'ennui** comme **« mal du siècle »** d'un point de vue psychosociologique, en le présentant

[45] Le roman épistolaire, composé exclusivement de lettres, réelles ou fictives, met en scène des personnages qui, malgré l'intensité de leurs intrigues, avouent par écrit leur lassitude ou leur désœuvrement (exemple : Les liaisons dangereuses, de Laclos, 1782).

[46] Par exemple, les pièces de Marivaux (« Le jeu de l'amour et du hasard », 2023) et de Beaumarchais (« Le Mariage de Figaro », 2019) abordent l'ennui à travers des personnages oisifs, souvent issus de l'aristocratie qui cherchent à tromper leur ennui par le jeu, l'amour ou la manipulation.

[47] Par exemple, les œuvres complètes de Jacques Delille (1840) dans lesquelles l'auteur aborde l'ennui. Dans ces poèmes, comme « Les jardins » (1782) et « L'imagination » (1806), l'ennui apparait comme le revers de la monotonie, de l'oisiveté aristocratique, de la répétition des plaisirs, mais aussi comme moteur de réflexion sur la nature, la sensibilité et la quête de renouveau.

[48] Figure 4, L'ennui post-révolutionnaire, en annexe, p. 13.

comme un **état d'âme où se mêlent désir et désillusions sociales**. Il qualifie l'ennui de *vague des passions* pour souligner qu'il s'agit d'un **état façonné par l'évolution des structures sociales** (Rigoli, 2018).

Ce thème de l'ennui traverse la littérature du XIXème siècle et devient un sujet central, même si aucun ouvrage ne lui est entièrement consacré à l'époque. L'ennui est souvent décrit comme un vide existentiel et un désœuvrement et s'inscrit dans une opposition entre l'idéal romantique et la réalité décevante. Les écrivains trouvent dans l'écriture un moyen de sublimer leur mal-être et d'exprimer la contradiction entre leurs aspirations et la réalité.
Une illustration d'Alfred de Musset et de George Sand attablés[49], montre avec justesse le lien à l'ennui, au vide existentiel et au désœuvrement nés de la déception face à la réalité. Leur histoire personnelle incarne tension entre idéaux romantiques et désillusion, où l'ennui vient s'installer insidieusement.

2.1.4.3. L'ennui moderne du XXème siècle

L'ennui reste un thème important au XXème siècle, où il prolonge et renouvelle les questionnements liés à la condition humaine, s'inscrivant dans la continuité de ce « mal du siècle » du XIXème siècle. Il se présente alors comme le **miroir d'une société en quête de sens.** Dans la littérature, l'ennui est présent sous différentes formes : un **vide existentiel**, une **crise de l'individualité**, une **monotonie de la vie moderne** ou encore le **symptôme d'un désenchantement sociétal** (Goetschel et al., 2012 ; Lapeyronnie, 2021 ; Peylet, 2020)**[50]**.

Dans la première moitié du XXème siècle, **l'ennui est exploré à travers le prisme de la modernité, mais également de l'aliénation urbaine et du sentiment d'absurdité**.
Chez Kafka, notamment dans *Le Procès* (1925), *La Métamorphose* (1938) et *Le Château* (1972), l'ennui se manifeste par la monotonie et l'absurdité de la vie moderne. Ses personnages, prisonniers de routines bureaucratiques et de situations sans issue, incarnent le vide existentiel et l'impuissance à agir.

Dans *La nausée* (1938), Sartre présente **l'ennui comme une expérience fondamentale de l'existence moderne**. Roquetin, le personnage principal, éprouve une profonde lassitude face à la banalité du monde qui l'entoure. Privé de repères et confronté à l'absence de finalité dans une société en mutation, il ressent un ennui qui se manifeste comme une sensation de vide et d'étrangeté face au réel.

Dans *En attendant Godot,* (1952), Beckett place **l'ennui au cœur de l'expérience humaine**. Dès la première réplique donnée par le personnage principal : « Rien à faire », l'ambiance de la pièce est imprégnée par l'inaction et le vide et l'ennui est posé comme toile de fond du quotidien. Les personnages, enfermés dans une attente sans fin et incertaine quant à l'arrivée de Godot, rythment leur quotidien par des gestes répétitifs et futiles, des échanges déroutants,

[49] Illustration de Musset (1833-1834), en annexe, p. 13.
[50] Photo de Doisneau (1955) : « Jacques Prévert à une table de café », en annexe, p. 14.

dénués de sens. **L'ennui, intimement lié au sentiment d'absurdité, se nourrit de leur besoin de se distraire pour échapper à l'angoisse du vide existentiel**. L'oubli contant de ce viennent de dire ou de faire, contribuent à figer le temps qui semble s'étirer indéfiniment. Ainsi, l'ennui devient le reflet d'une impuissance à agir, d'une incapacité à donner sens à l'existence et à être véritablement affecté par le monde.

Dans la littérature du XXème siècle, l'ennui est donc une expérience existentielle profonde, entre inertie contemplative et quête du divertissement. Cependant, paradoxalement il est porteur d'une potentialité créatrice, en favorisant une réflexion sur le lien entre le vide, le temps et le rapport au monde. Les personnages de romans ou d'œuvres littéraires semblent chercher à dépasser leur ennui dans une réflexion sur le sens et l'expérience de la vie, rejoignant la perspective d'Heidegger selon laquelle le vide existentiel peut ouvrir sur une nouvelle compréhension de soi et du monde (Ascobereta, 2014).

Résumé :

Dès le XVIIIème siècle, époque des Lumières, l'ennui apparaît dans la littérature comme le **symptôme d'une profonde interrogation sur la condition humaine**. Il se présente comme le revers de la quête de bonheur et de liberté, puisqu'une fois les besoins matériels comblés, l'homme se retrouve confronté au vide de l'existence et à la difficulté de donner un sens à sa vie.
Au XIXème siècle, le courant romantique recueille et approfondit la thématique de l'ennui. Il devient alors le **« mal du siècle », une mélancolie diffuse, empreinte de désenchantement face à la modernité et de perte des repères traditionnels**. Cette forme d'ennui romantique traduit une hypersensibilité, une lucidité douloureuse, ainsi qu'une incapacité à s'accommoder d'une existence routinière et dénuée de sens.
Au XXème siècle, l'ennui se renouvelle dans la littérature, en **écho à l'absurdité de la condition humaine et à l'aliénation induite par la vie moderne. Il est le miroir d'une crise identitaire et existentielle où la quête de sens se heurte à l'absurdité du monde**.

En lien avec la problématique de recherche : Cette perspective historique et littéraire éclaire avec pertinence la problématique de l'ennui chez les adolescents de notre époque, notamment les lycéens HPI. L'ennui éprouvé par ces adolescents HPI ne se limite pas seulement à un simple désintérêt scolaire, mais peut être interprété comme une forme actuelle du « mal de siècle ». Ce dernier se manifeste comme une réaction face à la monotonie ou à l'inadéquation du monde scolaire, qui peine à répondre à leur quête de sens. Cet ennui, loin de traduire une posture passive, révèle une potentielle crise existentielle pouvant s'exprimer par un désengagement ou, comme le souligne Jankélévitch, constituer une source de joie et de créativité, dès lors que l'adolescent accepte et comprend ce sentiment d'ennui.

2.1.5. L'ennui : objet clinique en sciences médicales, psychiatriques et psychologiques

Au fil des siècles, la signification de l'ennui a profondément évolué. Initialement perçu comme un malaise de l'âme teinté de lassitude, de vide et de mélancolie, il devient progressivement un objet d'étude pour les disciplines médicales, psychiatriques et psychologiques au XXème siècle. Dès le XVIIème siècle, l'ennui reflétait un malaise existentiel et une perte de sens dans une société en mutation. Il s'impose ensuite au XIXème siècle comme le « mal du siècle », incarnant la rupture entre l'individu et son environnement. Malgré cette évolution conceptuelle, l'ennui demeure associé à des affects négatifs, hérités de son histoire. Ainsi, même lorsque la science moderne l'analyse comme un phénomène complexe, parfois lié à la dépression ou à l'inhibition de l'élan vital, il demeure une expérience émotionnelle douloureuse, fidèle à la tonalité affective que lui conféraient déjà les époques antérieures.
Ce chapitre se propose ainsi d'explorer l'évolution du concept d'ennui, en mettant en lumière l'influence des sciences psychiatriques et psychologiques, elles-mêmes en constante évolution, sur sa définition et sa compréhension.

2.1.5.1. De la philosophie humorale à la psychiatrie moderne

Jusqu'à la Révolution française, *l'ennui* était fréquemment associé à la mélancolie, à la « bile noire » d'Hippocrate ou encore à des influences surnaturelles. Cet évènement historique, caractérisée par la peur de la guillotine, a contribué à l'émergence de formes inédites de folies et de « souffrances mentales nouvelles » (Vasak, 2022).
Figure fondatrice de la psychiatrie, Philippe Pinel adopte une approche méthodique de l'aliénation mentale, rompant avec les interprétations mystiques héritées du Moyen-Âge. Dans sa *Nosographie philosophique* (1798), il ne confère pas à l'ennui une valeur diagnostique, mais le considère comme un signe « annonciateur » du développement ou de l'aggravation d'une maladie mentale. Son élève, Jean-Étienne Esquirol, approfondit cette réflexion en établissant un lien entre l'ennui, la mélancolie et la *lypémanie* - un état dépressif caractérisé par un dégoût pour la vie, un ennui de vivre pouvant aller jusqu'à la haine de l'existence et, dans certains cas, au suicide (Esquirol, 1838). Pour Esquirol, l'ennui constitue même une cause secondaire du suicide à l'adolescence, un affect qui prolonge la mélancolie et la dépression.

> *L'ennui, à l'époque de la puberté, résulte d'un besoin vague dont l'objet est inconnu à celui qui l'éprouve : ce besoin fait naître une inquiétude qui jette dans la tristesse, laquelle porte à l'ennui : les effets les plus ordinaires de cet ennui sont le dépérissement, la faiblesse et quelque fois le suicide.* (Esquirol, 1838, p. 494).

À la suite des travaux fondateurs de Pinel et Esquirol, une nouvelle génération d'aliénistes s'attache à approfondir la conceptualisation de l'ennui et ses implications cliniques. Hyacinthe Anceaume, disciple de ces deux figures majeures, inscrit ses recherches dans la continuité de ses mentors, en explorant les corrélations entre l'ennui, la mélancolie, la dépression et les conduites suicidaires. Dans sa thèse *De la mélancolie* (1818), il décrit l'ennui comme une manifestation du « dégoût de la vie », rattachée à la mélancolie et susceptible de provoquer une « impulsion invincible à se détruire » (Anceaume, 1818 ; Rigoli, 2018). Bien qu'il ne parvienne

pas à en établir une définition précise, ses travaux soulignent le rôle de l'ennui dans la dynamique des troubles mentaux.
Jules Baillarger, ancien interne d'Esquirol et cofondateur des *Annales médico-psychologiques* en 1843, élargit cette réflexion en s'intéressant aux troubles de l'humeur. Dans ces travaux sur la « folie à double forme » (désignation actuelle du trouble bipolaire), il identifie l'ennui comme un facteur étiologique de la « mélancolie sans délire », qu'il qualifie d'« ennui porté au plus haut degré » (Baillarger, 1843 ; Collée, 2017a, 2017b). Ces recherches contribuent à inscrire durablement l'ennui dans le champ nosographique, tout en soulignant sa complexité psychopathologique.

2.1.5.2. L'ennui comme expérience humaine à la frontière psychopathologique

Dans son article « De l'ennui, *taedium vitae* » publié en 1850 dans les *Annales médico-psychologique*, Alexandre Brière de Boismont adopte une approche psychologique innovante de l'ennui. Il en distingue deux formes : un **ennui originel**, inhérent à la personnalité et non héréditaire, et un **ennui secondaire**, acquis à la suite d'événements de vie (Coffin, 2012). Son analyse accorde une attention particulière à l'ennui originel, qu'il associe à la mélancolie, à la tristesse et à la dépression, tout en soulignant la difficulté pour en donner une définition précise. À l'inverse, il accorde moins d'importance à l'ennui secondaire, plus situationnel, qu'il décrit comme « *le symptôme d'une civilisation vieillie et blasée, aux époques décadentes et d'indifférence religieuse et politique et d'analyse universelle* » (Brierre de Boismont, 1850, p. 19).
Brierre de Boismont considère alors que l'ennui originel, même lorsqu'il conduit au suicide, ne relève pas nécessairement de la maladie mentale, à moins qu'il ne s'accompagne de désordre intellectuel ou affectif. Pour lui, **l'ennui fait partie de l'expérience humaine,** tout en pouvant être source de souffrance psychique. Il met en avant **l'importance d'une approche clinique individualisée**, en tenant compte de l'histoire, du contexte et des désirs propres de chaque individu. En liant l'ennui à la question du désir, il souligne l'importance de la compréhension clinique en psychiatrie.
Brière de Boismont refuse ainsi de considérer l'ennui comme un simple trouble psychiatrique, soulignant sa dimension humaine et la nécessité de l'envisager à la frontière entre le normal et le pathologique.

2.1.5.3. L'ennui à l'ère de la modernité : de la neurasthénie au Spleen

À la charnière des XIXème et XXème siècle, la psychiatrie poursuit ses explorations sur l'ennui, conceptualisé alors comme « maladie du siècle ». Dans un contexte de modernisation, l'ennui est alors associé à la fatigue, au surmenage et à neurasthénie, reflétant ainsi les tensions d'une société en mutation. L'accélération du rythme de vie entraîne un épuisement mental généralisé, établissant un lien étroit entre l'ennui et la neurasthénie, qui deviennent des thématiques centrales pour comprendre le mal-être de cette époque (Pitsos, 2012)

Émile Tardieu (1858-1918), médecin de formation, aborde l'ennui sous l'angle de la psychologie en lui consacrant une étude approfondie dans son ouvrage *L'ennui, étude*

psychologique. Dès les premières pages, il souligne que l'ennui peut surgir de tout comme de rien. Reprenant les propos de Brière de Boismont, il affirme que **l'ennui « trouve sa raison d'être dans la misère de notre condition, il nait de tout et de rien, il nous élève, puis nous abaisse, il apparaît, puis disparaît** (…) » (Tardieu, 1903, p. 1). Comme son prédécesseur, Tardieu insiste sur la difficulté pour les médecins et psychologues d'en fournir une définition précise. Néanmoins, il propose un antidote à l'ennui : le bonheur ou la *philobiosie*, c'est-à-dire « l'amour de la vie » qu'il oppose à la *misopsychie*, notion associée au *taedium vitae*, au dégoût de la vie et à l'ennui (Bégin, 1823 ; Brémaud, 2020 ; Rigoli, 2018).

À la même période, le psychiatre **Henri le Savoureux** (1881-1961) publie une « étude médico-psychologique sur le Spleen ». Il s'intéresse à la **notion *d'ennui véritable*** chez ses patients, qu'il relie à un **manque d'intérêt généralisé et un profond sentiment de vide** (Brémaud, 2020). Comme Brierre de Boismont, il souligne la place du désir dans la volonté d'agir, de s'investir ou de donner un sens à ses actions. Pour lui, l'apathie, l'aboulie et le spleen sont des états oscillants entre une volonté d'agir et une incapacité à passer à l'action par manque d'intérêt. De ce fait, il dit de ses patients qu'« ils savent, ils veulent, ils peuvent mais ils ne désirent pas pouvoir » (Huguet, 1987 ; Le Savoureux, 1913). Le Savoureux explique que le sentiment de **Spleen**, c'est-à-dire une **forme profonde d'ennui, nait d'une absence d'intérêt pour la vie, souvent associée à une fragilité affective, pouvant mener jusqu'au suicide.** Cet ennui intense peut conduire à la dépression et dans les situations les plus graves, au suicide. **La dépression occupe ainsi une place centrale dans sa description de l'ennui,** car il s'attache à définir le spleen à travers l'étude de **l'ennui morbide, suicidaire et donc dépressif, en opposition à l'ennui ordinaire**. Soucieux de théoriser l'ennui morbide comme un trait clinique significatif dans la nomenclature psychiatrique de son temps, **Le Savoureux accorde également une attention particulière à la perception du temps dans l'ennui**. Selon lui, l'ennui s'exprime dans une temporalité singulière où le temps semble s'étirer à l'infini, voire s'arrêter complètement (Brémaud, 2020 ; Huguet, 1987).

2.1.5.4. L'ennui à la fin du XXème siècle : mélancolie et expérience du temps

Henri Ey (1900-1977), psychiatre, approfondit l'analyse du lien entre l'ennui et la mélancolie. Dans son *Étude psychiatrique n° 22 sur la Mélancolie* (1950), il décrit un tableau mélancolique dominé par la douleur morale, l'inhibition et l'aboulie, où l'ennui occupe une place centra e dans cette souffrance psychique. Pour Ey, **l'ennui ne se réduit pas un simple manque d'activité, mais constitue une expérience subjective profonde liée à une altération du rapport au temps et à soi-même**. Pour évoquer l'ennui comme composante essentielle de la mélancolie, il insiste sur sa dimension temporelle (Ey, 1973). Dans l'ennui, le temps semble arrêté, figé, sans perspective de changement, ce qui accentue l'intensité du mal-être lié à l'ennui. Il décrit alors l'ennui « comme une conscience sans déroulement temporels sans changement » dans le préambule de l'ouvrage du neuropsychiatre René Digo (Brémaud, 2020 ; Digo, 1979), rejoignant la description phénoménologique de l'époque, qui caractérise la mélancolie comme perte du sentiment d'avenir.

Dans le prolongement des travaux d'Henri Ey, **René Digo** (1916- 2004) s'attache lui aussi à explorer le lien étroit entre l'ennui et la temporalité. Dans son ouvrage *De l'ennui à la mélancolie. Esquisse d'une structure temporelle des États dépressifs* (1979), il en propose une

définition négative, en décrivant **l'ennui comme une expérience où la durée du temps devient pesante et source de souffrance**. Selon lui, lorsque l'individu perd tout désir et motivation, il se retrouve « à la merci du temps », privé de toute impulsion à agir ou de tout « sentiment d'effort ». Cette perte de dynamique intérieure ouvre la voie à ce qu'il qualifie d'**« ennui morbide », un état dans lequel la souffrance psychique peut conduire à un rejet de la vie elle-même** (Brémaud, 2020 ; Digo, 1979, p. 25-27). Ainsi, Digo rejoint la perspective de Ey en affirmant que l'ennui et la mélancolie sont intimement liés, l'un pouvant conduire à l'autre, notamment à travers cette expérience douloureuse d'un temps qui s'étire indéfiniment et qui semble sans issue.

Eugène Minkowsky (1885-1972), psychiatre et philosophe, ancien assistant d'Eugène Bleuler, élabore une phénoménologie de l'ennui visant à dépasser la notion de *Spleen*, qu'il considère comme une notion surannée et difficilement opératoire en psychopathologie. Dans son *Traité de psychopathologie* (1948), Minkowski propose d'**analyser l'ennui à travers la perte de l'élan vital,** ce mouvement intérieur orientant l'individu vers l'avenir. Lorsque cet élan vital fait défaut, l'ennui s'installe et peut se décliner sous **trois formes** : **l'ennui passager, l'ennui persistant ou l'ennui chronique**, chacune correspondant à une expérience spécifique du temps (Rigoli, 2018).
Pour Minkowsky, l'ennui va du sentiment de vide, provoqué par un temps figé, jusqu'à une impression d'étirement temporel, évoquant « *l'idée d'immortalité* ». Il étudie ainsi le rôle de l'ennui dans différentes pathologies comme la dépression (associé au vide), la mélancolie ou la schizophrénie (liée à l'étirement du temps), ces troubles venant altérer profondément la dynamique de la vie. **Il défend ainsi la nécessité de reconnaître l'ennui une place singulière en psychopathologie, en tant que manifestation à part**, qui, même si elle n'est pas toujours observable en clinique, s'avère essentielle à la compréhension des troubles psychiques (Brémaud, 2020 ; Minkowski, 1948).
Parallèlement, à la même époque, tandis que Minkowsky s'attachait à faire reconnaitre l'ennui comme une entité à part entière au sein de la nomenclature psychiatrique, **Sigmund Freud** (1856-1939) posait les fondements de la psychanalyse comme méthode d'exploration du psychisme.

2.1.5.5. L'ennui, un objet d'étude clinique en évolution

Peu à peu, **l'ennui** devient progressivement un o**bjet d'étude pour la compréhension des comportements humains, de l'intelligence et du psychisme**. Au début du XXème siècle, il est considéré comme un facteur important de troubles psychiques tels la mélancolie et la dépression, en lien avec l'expérience douloureuse du temps (Tardieu, 1903 ; Le Savoureux, 1913 ; Minkowski, 1948 ; Ey, 1950 ; Digo, 1979).
Au fil du temps, de nombreux cliniciens tels que Janet, Lacan ou Freud se sont intéressés à l'ennui, même s'ils ne l'ont pas systématiquement étudié comme un objet clinique à part entière. **Freud**, par exemple, **n'aborde pas l'ennui comme un trouble spécifique**. Cependant, il en fait également **l'expérience personnelle** (Jeanclaude, 2010), comme en témoigne une lettre à Ferenczi où il évoque sa terreur de l'ennui lors d'un séjour au sanatorium :

> […] Martha va aujourd'hui au Cottage Sanatorium pour demander s'il y a une place ; si c'est possible, je dois m'y rendre dès cette semaine. Il m'est permis d'y faire venir mes trois patients plus difficiles, **ce qui me protège d'un ennui mortel** et couvre aussi les frais de séjour (Freud et Ferenczi, 1926, p. 282).

À partir des années 1980, **Michèle Huguet va franchir un cap important en faisant de l'ennui un objet d'étude clinique à part entière**. Selon elle, **l'ennui** ne se réduit pas à un état passager mais est une **expérience subjective profonde**. Dans ces ouvrages majeurs, elle propose une approche qui articule les dimensions individuelle et sociale de l'ennui, celui-ci surgissant lorsque le temps semble s'arrêter et perd de sa signification, suscitant un sentiment de vide d'existentiel (Huguet, 1984b, 1987). **Pour Huguet, l'ennui est un phénomène complexe qu'elle situe à la frontière du psychologique et du social**. Il se manifeste lorsque la réalité ne correspond plus à l'idéal ou aux attentes du sujet, créant alors un décalage douloureux entre le Moi réel et le Moi idéalisé.
Les travaux contemporains confirment **l'importance de l'ennui dans la sphère des émotions négatives, son association avec des troubles comme la dépression, l'anxiété ou certains troubles de la personnalité** (Auschitzka et al., 2009c; Balpe, 2017c; Bélanger, 2016c; Duverger, 2016).

2.1.5.6. L'ennui en pédopsychiatrie

- **Naissance de la pédopsychiatrie et identification de l'ennui chez l'enfant**

Dès le XIXème siècle, la pédopsychiatrie s'est développée à partir de cas d'enfants dont les troubles restaient incompris, comme celui de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron (Gineste, 1981). À cette époque, l'absence de structures spécialisées et la méconnaissance des troubles psychopathologiques de l'enfance limitaient fortement les prises en charge. Ce contexte a permis à des approches éducatives et psychologiques de prendre une place centrale, portées par des pionniers comme Edouard Seguin (plus connus aux Etats-Unis), Hyppolite Tranquille Vallée et Alfred Binet, soucieux de comprendre l'enfant dans sa globalité (Duché, 2004).
Par la suite, dans ce prolongement historique et dans le contexte post-révolutionnaire française, la psychiatrie de l'enfant voit émerger la question de **l'ennui**. Longtemps négligé ou confondu avec d'autres symptômes, l'ennui finit par s'imposer progressivement comme un phénomène clinique à part entière, révélateur de la vie psychique de l'enfant et de ses difficultés à investir son environnement. Aborder l'ennui en pédopsychiatrie, revient à poursuivre cette exploration des spécificités de la souffrance infantile et à s'interroger sur la manière dont ce phénomène se manifeste, se comprend et se prend en charge aujourd'hui (Huguet, 1984 ; Duverger, 2016 ; Rigoli, 2018). Cependant, **l'ennui occupe une place paradoxale en pédopsychiatrie, à la frontière entre phénomène développemental normal et symptôme pathologique**. Rarement mentionné d'emblée lors des consultations, il apparaît néanmoins fréquemment dans les plaintes exprimées par les enfants ou leurs parents. **L'ennui peut alors être lié à un environnement familial, scolaire ou social peu stimulant, ou encore traduire une difficulté psychoaffective propre à l'enfant** (Clerget, 2006 ; Demarthes, 2001 ; Duverger, 2016). Sur le plan clinique, il apparait essentiel de distinguer l'ennui inhérent au développement normal de l'enfant de celui qui, par sa nature pathologique révèle une souffrance sous-jacente.

- **Ennui à l'adolescence**[51]

L'ennui à l'adolescence est un phénomène complexe, à la fois inévitable et porteur de nombreux enjeux psychiques et sociaux. Pour certaines adolescents, **L'ennui vécu comme un vide intérieu**r peut devenir insupportable, les poussant parfois à des actes impulsifs, à **un recours à l'acte** (Moyano, 2010). Il met également en évidence des enjeux liés aux transformations propres à cette période, ainsi qu'à la transition vers l'âge adulte (de Luca, 2018). Par ailleurs, l'ennui peut offrir **un temps privilégié pour rêver, penser et stimuler sa créativité** (Marinopoulos, 2017).

L'ennui concerne particulièrement les adolescents, surtout dans le cadre scolaire. Selon des études récentes, près de 40 % des jeunes de 11 à 15 ans déclarent s'ennuyer à l'école (Ipsos, 2024 ; Mercier et Merceron, 2024). **Ce ressenti impacte les dynamiques attentionnelles et motivationnelles des élèves**. Il peut se traduire par de l'inattention, du bavardage ou l'utilisation du smartphone, et s'explique par une perte de sens dans les apprentissages ou un manque de motivation (Ferrière, 2009 ; Gaujour et Abid-Zarrouk, 2017 ; Giraudon, 2020).

- **Une approche de l'ennui par la psychologie cognitive**

L'ennui, en psychologie cognitive, est considéré comme **une expérience affective complexe qui influence directement l'attention, la motivation et la performance**, notamment chez l'enfant et l'adolescent.

Dès le début du XXème siècle, Alfred Binet[52] a observé que l'ennui, provoqué par la monotonie des tâches, la durée des exercices et la fatigue intellectuelle, entraînait une diminution de la concentration et une augmentation des erreurs lors de tests d'intelligence. Il soulignait l'importance d'adapter l'enseignement aux besoins individuels pour maintenir l'engagement des élèves (Binet et Simon, 1907).

Plus tard, Piaget a approfondi cette perspective en montrant que l'ennui reflète le rapport subjectif de l'enfant au temps et à l'activité en cours, et qu'un manque de stimulation dans l'environnement scolaire freine la motivation et l'apprentissage. Pour lui, l'ennui est un état pouvant avoir des effets positifs ou négatifs sur l'activité intellectuelle selon le contexte (Piaget, 1948, 1954).

Des études plus actuelles identifient des signes précis de l'ennui chez les élèves, comme l'apathie, l'agitation et la perte de sens dans les apprentissages, démontrant **les conséquences négatives de l'ennui sur la motivation et la réussite scolaire** (Durif-Varembont et al., 2005 ; Ferrière, 2009b, 2009a). En classe, **l'ennui est un facteur important de désengagement et de décrochage, en particulier chez les lycéens, où il peut engendrer passivité et sentiments d'impuissance face à la situation, parfois proches de l'état dépressif** (Clerget et al., 2005 ; Gaujour et Abid-Zarrouk, 2017). Ces recherches soulignent l'importance de la relation pédagogique dans la gestion de l'ennui. En effet, la manière dont les enseignants le perçoivent et le gèrent, influence fortement l'engagement des élèves et leur rapport à la scolarité (Chifflot, 2008 ; Giraudon, 2020 ; Mercier et Merceron, 2024 ; Sarrazin et al., 2006).

---

[51] Thématique abordée, dans le chapitre 2.3. Approche clinique de l'ennui -2.3.2. Approche clinique de l'ennui.

[52] Présentation du modèle d'intelligence unidimensionnel de **Binet**, dans le chapitre 1.1.1.1. Les modèles historiques du concept d'intelligence, p. 38 et celui de **Piaget**, p. 39.

Résumé :

L'ennui, d'abord perçu comme une douleur de l'âme, mêlant mélancolie et vide, devient au fil des siècles un objet d'étude scientifique. Au XIXème siècle, la psychiatrie moderne commence à reconnaître son rôle dans les troubles de l'humeur. Il est lié à des troubles comme la dépression, le suicide et se définit comme un malaise psychique profond. Initialement rattachée à la mélancolie, il est progressivement étudié comme un phénomène complexe, oscillant entre normalité et pathologie. Au tournant du XXème siècle, l'ennui est associé à la fatigue mentale et aux tensions sociales, avec un accent particulier sur sa relation au temps. Des cliniciens, comme Minkowski et Ey, soulignent le rôle essentiel de l'ennui dans la dynamique psychique et surtout dans la dépression. Au cours des années 80, Michèle Huguet approfondit cette approche de l'ennui, en soulignant sa double dimension, individuelle et sociale.
L'ennui émerge en pédopsychiatrie comme un phénomène clinique révélant des difficultés psychiques de l'enfant. Il présente un caractère paradoxal, s'inscrivant à la fois dans le développement normal et dans la pathologie. Chez l'adolescent, il se manifeste fréquemment et peut mener à des conduites à risques, mais aussi offrir un espace-temps à la créativité. Enfin, en psychologie cognitive, il influence l'attention, la motivation et les performances scolaires. Dans son lien au manque de motivation et au décrochage, l'ennui scolaire peut jouer un rôle dans l'engagement des élèves.

En lien avec la problématique de recherche : L'ennui scolaire, au-delà d'un simple désintérêt passager, peut constituer un phénomène clinique complexe. Chez les adolescents, l'ennui peut prendre la forme d'une démotivation profonde, d'une perte d'intérêt pour les apprentissages et peut s'accompagner de comportements d'agitation, de passages à l'acte, de retrait ou de de rêverie (Goriatcheff-Madsen et De Luca, 2018 ; Schauder, 2005 ; Vengeon, 2005). Il peut également prendre la forme d'une manifestation subtile de l'inhibition intellectuelle, mécanisme psychique défensif, qui s'exprime par des difficultés de concentration, une baisse des résultats scolaires ainsi qu'un repli sur soi et masquer une souffrance profonde (Emmanuelli, 1996 ; Nicolò et Accetti, 2017). Lorsque cet état d'ennui, sous forme d'inhibition persiste, il peut constituer un prodrome d'une dépression sous-jacente.
Sur le plan clinique, l'ennui scolaire observé chez les adolescents HPI peut s'expliquer par un décalage entre le rythme ou le contenu des apprentissages et les besoins spécifiques de ces jeunes, qui assimilent rapidement les concepts et recherchent une stimulation intellectuelle soutenue. Leur ennui ne doit pas être sous-estimer car il peut révéler un mal-être ou une fragilité psychoaffective de ces adolescents (Dufour, 2005 ; Tardy, 2016).

2.2. Approches conceptuelles de l'ennui

L'ennui demeure un phénomène dont la conceptualisation reste aujourd'hui particulièrement complexe. De nombreuses recherches récentes soulignent d'ailleurs qu'il est encore un « phénomène mal compris [notre traduction] »[53] (Martin et al., 2006). Sa nature échappe à une définition précise, rendant ce **concept difficile à cerner**. Comme le souligne Elpidorou (2018),

[53] « poorly understood phenomenon ».

« malgré sa fréquence et le fait que nous soyons familiers avec lui, la nature précise de l'ennui reste à ce jour insaisissable [notre traduction] »[54]. **Cette difficulté à définir l'ennui s'explique notamment par son évolution au fil des époques et par sa capacité à se transformer**.
La complexité de sa définition réside surtout dans son caractère polymorphe, sa grande perméabilité aux influences socioculturelles, ainsi que dans sa présence constante au sein des états psychopathologiques. De plus, la clinique tend souvent à l'associer à la symptomatologie dépressive, ce qui contribue à restreindre sa compréhension (Gana et Akremi, 1998).
Sur le plan conceptuel, **l'ennui a principalement été abordé à travers deux perspectives complémentaires** durant les siècles, **la dimension situationnelle** et la dimension existentielle, déjà présentes chez les philosophes et les romantiques. L'approche interactionniste a émergé depuis et favorise une actualisation de ces perspectives dans l'évolution continue du phénomène d'ennui, à travers une vision intégrative.
Cette complexité conceptuelle a favorisé l'émergence de nombreuses recherches, notamment en psychologie cognitive, favorisant le développement d'outils psychométriques spécifiques sous forme d'auto-questionnaires, pour évaluer quantitativement l'ennui et explorer ses multiples dimensions.

Les diverses approches conceptuelles ont été présentées ici dans une tentative d'éclairer la complexité de l'ennui. Cependant, cela demeure un exercice délicat de les dissocier clairement tant elles s'entrelacent et influence mutuellement, témoignant de la nature profondément imbriquée et multifacettes du phénomène.

2.2.1. Les théories de l'ennui

2.2.1.1. Dimensions causales de l'ennui

- **L'environnement comme facteur déterminant de l'ennui**

Les théories qui s'intéressent à l'ennui mettent essentiellement en avant le **rôle de l'environnement**, en considérant que des **situations perçues comme monotones** peuvent en être la cause principale. Plusieurs travaux, notamment dans le monde anglo-saxon, avancent l'idée que la qualité de la situation vécue suffit à générer de l'ennui., indépendamment de l'état psychologique de l'individu. O'Hanlon, par exemple, définit l'ennui comme un état psychophysiologique particulier, produit par une exposition prolongée à une situation monotone (O'Hanlon, 1981).
Cette hypothèse est également soutenue par John Eastwood et ses collègues, qui adoptent avant tout une approche interactionnelle de l'ennui. Selon eux, **certaines situations, en raison de leurs caractéristiques, suscitent l'ennui chez la majorité des personnes,** d'où l'importance d'analyser le contexte générateur d'ennui (Mercer-Lynn et al., 2014).

[54] « [yet] despite its prevalence and our familiarity with it, Boredom's precise nature remains to this day elusive »

- **Monotonie, stimulation et contraintes : les situations génératrices d'ennui**

L'ennui apparaît lors d'activités répétitives ou peu stimulantes, dans des contextes de sous-stimulation ou de sous-excitation, ce qui conduit à une insatisfaction vis-à-vis de la situation (Belton et Priyadharshini, 2007 ; Elpidorou, 2021). D'après les recherches sur le phénomène d'ennui, **la situation engendre l'ennui puisque les traits de personnalité restant relativement stables** (Mercer-Lynn et al., 2014).

L'ennui peut aussi naître d'une situation imposée, vécue comme une contrainte : la personne ne choisit pas de s'ennuyer, elle subit passivement cet état. « Il est une chape qui s'abat sur le sujet et s'impose à lui. Le sujet ne choisit pas de s'ennuyer, il subit passivement (...) » (Duverger, 2016, p. 59). Ce type d'ennui, qualifié **d'ennui de situation**, est également évoqué en santé publique sous le terme d'ennui commun, caractérisé par un manque de stimulation extérieure (Lomas, 2017).

Paradoxalement, l'ennui peut aussi résulter d'un **environnement trop riche en stimulation** (Martin et al., 2006). En effet, Svendsen (1999) relie l'augmentation actuelle du vécu d'ennui à la surabondance d'informations, notamment via Internet et les réseaux sociaux.

Qu'il s'agisse d'une sous-stimulation d'une surstimulation, ces modèles théoriques s'accordent pour considérer l'ennui comme le produit d'une situation insatisfaisante.

- **L'ennui et la dimension sociale**

D'autres recherches montrent que dans un environnement insatisfaisant, **l'ennui est influencé par la dynamique relationnelle et par le comportement de l'autre dans la relation duelle** (Zawodniak et al., 2017). En effet, la qualité de l'échange avec autrui peut largement moduler l'expérience d'ennui. Il devient alors un « opérateur privilégié pour une clinique du lien social », puisque en tant que « processus intrapsychique, l'ennui a toujours à voir avec le rapport à l'Autre qui se tisse dans le lien social » (Durif-Varembont, 2008, p. 99). En France, dans les années 80, Huguet explore déjà cette question de l'ennui en lien avec la situation de malaise social d'une société (Huguet, 1984).

Dans ce modèle situationnel, **l'ennui apparaît donc comme un indicateur du lien social**, révélant une difficulté à s'engager dans la relation à l'autre ou dans la société. C'est un modèle conceptuel qui met ainsi en avant **l'ennui comme manifestation d'un malaise social**.

2.2.1.2. Dimensions existentielles de l'ennui

Les recherches sur l'ennui montrent qu'il s'agit d'un phénomène complexe influencé par des facteurs situationnels, individuels et temporaux. En complément des modèles situationnels, les théories existentielles appréhendent l'ennui comme une expérience profondément subjective, touchant à la conscience de soi, à la perception du temps et à la quête de sens. Elles attribuent un rôle central aux facteurs internes (psychologique, affectif et motivationnel) Indépendamment du contexte immédiat. Dans ce cadre, l'ennui ne se réduit pas à un simple manque d'occupation, il reflète un rapport intime et parfois conflictuel de l'individu à lui-même et à son existence.

- **Expérience subjective et introspective**

L'ennui existe au fond dément, lié à la question du sens et à la conscience de soi. Dès Pascal et Sénèque, à travers Heidegger, Sartre et Schopenhauer, l'ennui fait partie des « tonalités

fondamentales » de la condition humaine. Il surgit dans l'absence de sens, le vide intérieur et l'expérience du néant. L'individu s'y confronte lors de périodes d'inactivité ou de solitude : il devient alors un **révélateur du malaise existentiel, du vide ressenti au fond de soi**.
Selon Fahlman et al. (2013), l'ennui reste éminemment subjectif :

> *Lorsqu'une personne se déclare sujette à l'ennui, elle prétend qu'elle éprouve fréquemment de l'ennui ou qu'elle possède les qualités qui la prédispose à l'ennui dans les bonnes conditions. »* [Notre traduction][55].

Les personnes les plus enclines à ressentir de l'ennui présentent souvent un **manque de confiance en elles, une tendance à la passivité et au retrait social** (Gemmingen et al., 2003). Ces traits de personnalité, relativement stables, peuvent amplifier l'effet des contextes monotones ou contraignants. Ainsi, l'ennui existentiel peut s'inscrire dans un terrain psychologique prédisposant, où la vulnérabilité à des expériences subjectives négatives est exacerbée.
Par ailleurs, la solitude et le sentiment d'isolement exacerbe cet ennui. Schopenhauer souligne que la solitude est une condition propice à la confrontation avec l'ennui : elle expose à la liberté, mais aussi à un détachement, à une absence de désir et à la conscience aiguë du vide et de la mortalité (Schopenhauer, 1896).
Ainsi, **l'ennui existentiel prend souvent une forme introspective douloureuse, accentuée par l'absence d'objet ou d'engagement qui nourrissent la vie psychique**.

- **Ennui, conscience de soi et désir : du vide intérieur à la créativité**

Contrairement à la simple lassitude, l'ennui existentiel inclut une dimension de souffrance ou d'angoisse. Il se rapproche du **sentiment de vide** décrit dans la psychopathologie, mais s'en distingue par son ancrage dans des circonstances particulières et sa **capacité à susciter une réflexion sur soi et sa place dans le monde**. Selon Schopenhauer, ce vide provient d'un manque d'être et invite une introspection parfois douloureuse, génératrice de désespoir ou d'anhédonie (Schopenhauer, 1896).
Dans les approches existentielles, l'ennui est fréquemment lié à une **conscience de soi négative** : la tension se tourne vers soi, mais sans déboucher sur une compréhension véritable ou une résolution des tensions internes. (Eastwood, 202). Ce phénomène, qualifié par Lomas (2017) de *négative mental state*, freine le développement personnel et l'épanouissement pouvant mener un désinvestissement affectif (Elpidorou, 2021). Historiquement, cette expérience a été décrite comme une « paralysie de l'âme » (Alibert, 1826 ; Nordon, 1997), traduisant la souffrance existentielle qui en découle. Loin d'être neutre, cette **auto-conscience pesante colore le vécu de l'ennui de tonalités émotionnelles négatives** renforçant son caractère douloureux.
Du point de vue du désir, l'ennui ne correspond pas nécessairement à un arrêt complet de l'élan vital, mais plutôt à **une suspension de la pensée et de la motivation**. Comme le souligne (Chocron, 2017), il s'agit d'un **retrait momentané de l'investissement psychique, qui demeure en latence jusqu'à ce qu'émerge un nouvel objet d'intérêt ou de désir**. La

[55] « *When a person declares herself to be prone to boredom, she is claiming that she frequently experiences boredom or that she possesses the qualities that predispose her to experience boredom given the right circumstances* ».

littérature anglo-saxonne rejoint cette analyse en avançant que l'ennui existentiel conserve un potentiel de réactivation, dans la mesure où il garde la possibilité d'orienter l'individu vers de nouvelles sources d'engagement (Eastwood et al., 2012).

- **Ennui et temporalité subjective**

L'expérience de l'ennui modifie la perception du temps : celui-ci donne l'impression de se dilater, effaçant les repères et contraignant la personne dans une attente passive. Ce ralentissement du temps vécu est une source majeure de malaise et de réflexion existentielle sur l'attente et la condition humaine chez de nombreux auteurs, de Pascal (1669) à Becket (1952). Le temps peut en effet être vécu comme une *expérience douloureuse*, face à cette *perception d'étirement, engendrant une perte des repères temporaux* (Huguet, 1987). Chez l'adolescent, il peut prendre la forme d'une suspension du temps, vécue comme un entre-deux incertain, où se mêlent **attente, passivité et quête de sens** (Corcos, 2023). L'ennui représente ainsi une véritable *expérience du temps* (David, 2011 ; Huguet, 1987).

- **Fonctions et vertus de l'ennui**

L'ennui joue un rôle important dans l'économie mentale. Comprendre la fonction de l'ennui permet d'en saisir de sa nature. (Bench et Lench, 2019 ; Elpidorou, 2012). En effet, malgré son aspect douloureux, l'ennui existentiel possède aussi **une vertu permettant de prendre la mesure de sa propre condition d'engager une réflexion sur soi et d'initier un effort de transformation ou de quête spirituelle.** Pour Heidegger, l'ennui profond révèle l'être de l'homme et sa possibilité d'exister autrement, l'incitant à questionner. Son Dyson. Être-au-monde.

De nos jours, l'ennui est également envisagé comme **un signal adaptatif ayant une fonction régulatrice et dynamique, incitant la personne à se remettre en mouvement, favorisant le retour à l'action, stimulant la réflexion et encourageant la créativité** (Elpidorou, 2018).

- **De l'ennui pathologique à l'ennui créateur**

L'ennui se déploie sur un continuum allant de la souffrance psychique au potentiel créatif. Dans sa forme pathologique, il est souvent lié à la dépression, à l'apathie, au désinvestissement affectif. Il s'accompagne d'un sentiment persistant de vide intérieur, de perte de repères, d'une diminution de l'attention et d'une absence de motivation, pouvant conduire au retrait social. Cet état traduit souvent l'incapacité à trouver du sens ou de la stimulation dans l'environnement et peut être à la fois un symptôme et un facteur aggravant de troubles psychiques.

Cependant, au-delà de cette phase négative, l'ennui possède également un **rôle positif**. Il peut devenir une **ressource** et **favoriser la créativité**. Il peut être considéré comme une zone intermédiaire fertile, un temps de suspension où l'esprit libéré des stimulations immédiates et répétitives, trouve un espace propice à l'introspection, à la rêverie et à la réorganisation des pensées. Par ailleurs, l'art, la littérature et la philosophie témoignent depuis longtemps de cette dualité de l'ennui : d'un côté, il est source de souffrance et de mal-être, et de l'autre, il est **moteur de renouvellement, de quête de sens et d'innovation**. L'ennui devient alors un signal adaptatif et créatif, : il encourage l'exploration nouvelles idées et perspectives, il est une invitation à changer de comportement, à explorer de nouveaux horizons intérieurs et parfois à réinventer son rapport au monde.

Ainsi, cette dualité fait de l'ennui à un sujet d'étude fascinant, traversant les frontières entre la pathologie et la potentialité humaine et mettant en lumière la complexité des liens entre vide mental, conscience de soi, désir et création. Cette approche de l'ennui permet d'en saisir à la fois ses risques et ses bienfaits et démontre son importance comme un phénomène central de l'expérience humaine.

2.2.1.3. Dimensions interactionnistes de l'ennui

Les théories interactionnistes regroupent différents modèles explicatifs de l'ennui, intégrant des approches situationnelles, existentialistes, cognitives ainsi que la théorie de l'éveil (Eastwood et al., 2012). Elles mettent l'accent sur les notions d'engagement, de motivation et d'attention. Dans ce cadre, l'ennui résulte souvent d'un état d'éveil non optimal face à une situation monotone et peu stimulante, provoquant un défaut de désir d'engagement et de participation, plutôt qu'un non-désir d'agir, ce qui s'apparente à une forme d'inhibition (Mercer-Lynn et al., 2014).

- **L'ennui et la motivation**

Sur le plan motivationnel, l'ennui est principalement étudié dans le contexte scolaire. Au même titre que le désespoir, il est considéré comme une « émotion à désactivation négative » influençant les stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire. Il se manifeste comme une **suspension temporaire de la motivation** jusqu'à l'apparition d'un nouvel intérêt (Acee et al., 2010).

- **L'ennui et l'attention**

Pour aborder la thématique de l'ennui et de son lien avec l'attention, je me suis intéressée aux travaux de l'équipe de recherche du « Boredom Lab »[56] de Toronto. Leurs études montrent que **les personnes sujettes à l'ennui peinent à maintenir leur concentration lors de tâches monotones, attribuant souvent leur ennui à la tâche elle-même** (Ng et al., 2015 ; Westgate et Wilson, 2018). Par ailleurs, du point de vue l'attention**, le désengagement face à une situation insatisfaisante est identifié comme un élément central de l'ennui** (Eastwood et al., 2012). Les travaux de Danckert et Merrifield (2018) s'inscrivent dans la continuité de ceux de l'équipe canadienne, en montrant que l'ennui se caractérise par une incapacité à s'engager dans son environnement, et ce, malgré la motivation à le faire. Ils démontrent qu'au niveau cérébral, il existe une **association entre ennui, épisodes d'errance** (« mind wandering ») **et perte d'attention.** Leurs études d'IRM[57] révèlent une activation du DMN[58] alors similaires à celle observée lors de moments de rêverie ou de décrochage attentionnel. Le résultat suggère que l'ennui n'est pas simplement un manque d'activité, mais un état ou l'individu souhaite s'engager sans y parvenir, ce qui traduit par une activité cérébrale caractéristique du désengagement attentionnel.

---

[56] The Boredom Lab (Eastwood, 2019).

[57] Imagerie par Résonance Magnétique

[58] Tableau 6 : Cartographie IRM des régions du « Default Mode Network », traduit par « Réseau du mode par défaut » : ensemble de régions cérébrales impliqués dans la pensée introspective, la rêverie et les processus mentaux spontanés, en annexe, p. 14.

- **Dimensions multifactorielles de l'ennui**

L'étude d'ennui révèle une **complexité qui dépasse une simple réaction émotionnelle ou une sensation passagère**. Aux Etats-Unis, l'équipe de recherche du Dr Todman[59] met en avant une approche intégrative, considérant l'ennui à travers quatre dimensions principales :

- La **dimension affective** incluant des sentiments d'insatisfaction et de frustrant et de malaise intérieur, elle souligne la composante émotionnelle centrale de l'ennui, qui se manifeste souvent par un inconfort psychique.
- La **dimension cognitive** est caractérisé par des difficultés à maintenir l'attention. Une fatigue mentale, une impulsivité accrue et un dysfonctionnement des fonctions exécutives. Cette dimension comprend également la perception altérée du temps, souvent perçue comme s'étirant anormalement, un ressenti central dans de nombreuses études sur l'ennui.
- La **dimension volitive** renvoie à l'absence de volonté d'agir ou au désir de changer d'activité, illustrant le désengagement comportemental face à la situation source d'ennuis.
- La **dimension physiologique** englobe les variations du niveau d'excitation interne, allant d'une baisse qui pousse à la passivité, au désengagement, à une hausse de l'excitation qui peut inciter à chercher des stimulations nouvelles**.**

2.2.2. L'évaluation psychométrique de l'ennui

L'intérêt croissant pour le phénomène de l'ennui se manifeste à travers de nombreuses recherches en psychologie cognitive, enrichies par les apports des sciences métriques, visant à en approfondir la compréhension. Dans cette perspective, des échelles psychométriques ont été élaborées afin d'évaluer l'ennui de manière quantitative et de mieux identifier les facteurs internes et externes.

- **Les premières échelles d'ennui : ZBS et BPS**

Dès les années 1970, deux échelles majeures ont été développées : la **ZBS** ou **« échelle de susceptibilité à l'ennui** » (Zuckerman et al., 1978) et la **BPS** ou « **Boredom Proneness Scale** »[60] (Farmer et Sundberg, 1986). Ces outils mettent en évidence l'existence de deux facteurs :

- **L'ennui-état**, lié à la stimulation externe et au contexte,
- **L'ennui-trait**, lié aux caractéristiques psychologiques de la personne.

La BPS s'est imposée comme l'outil le plus complet pour mesurer la propension individuelle à l'ennui.

- **Les avancées récentes : l'Échelle d'Ennui Multidimensionnel La MSBS**

Actuellement, l'Échelle d'Ennui Multidimensionnel, ou *Multidimensional State Boredom Scale* (MSBS)[61], est reconnue comme **la plus accomplie pour l'évaluation de l'ennui**, car elle permet de distinguer l'ennui-trait (prédisposition stable) de l'ennui-état (expérience ponctuelle) (Fahlman et al., 2013). Elle propose ainsi une approche plus nuancée, en explorant les

[59] Laboratoire de recherche du Dr Todman, département de psychologie de la « New School for Social Research ».
[60] Échelle de prédisposition ou d'inclination à l'ennui [notre traduction]
[61] Tableau 7 : Modèle structurel de l'échelle multidimensionnelle de l'ennui (MSBS), en annexe, p. 15.

convergences et les différences entre l'ennui-trait et l'ennui-état. **Par ailleurs, elle facilite l'identification de plusieurs dimensions de l'ennui, telles que le désengagement, les niveaux d'excitation faible ou élevée, l'inattention, la perception du temps, ainsi que des réponses affectives et des réponses de contrainte comportementale (Fahlman et al., 2013 ; Sommers et Vodanovich, 2000 ; Vodanovich, 2003)**.
Cette échelle d'ennui ne se limite pas à la description disjonctive de l'ennui, où celui-ci serait attribué soit aux dispositions personnelles, soit aux facteurs situationnels pris isolément. Au contraire, elle adopte une **approche conjonctive, postulant que l'ennui survient particulièrement lorsque se combinent des caractéristiques personnelles qui y prédisposent et des contextes présentant des situations favorables à son apparition.**

- **Spécificités et limites des échelles d'ennui**

L'échelle d'ennui MSBS a été principalement validée au Canada anglophone (Fahlman et al., 2013 ; Hunter et al., 2016 ; Mercer-Lynn et al., 2014). En conséquence, **la majorité des échelles actuellement construites pour évaluer l'ennui s'appuient essentiellement sur la BPS et la ZBS**, qui demeurent les références internationales en la matière. Dans cette perspective, plusieurs échelles d'auto-évaluation ont été développées pour examiner l'ennui dans des contextes spécifiques :
• la « **Job Boredom Scale** » (ou **JBS**) sur l'ennui au travail (Grubb, 1975),
• la « **Leisure Boredom Scale** » (ou **LBS**) sur l'ennui dans les loisirs et le temps libre (Iso-Ahola et Weissinger, 1990),
• la « Sexual boredom scale » ou **échelle d'ennui sexuel** (ou **SBS**) (Watt et Ewing, 1996).

Malgré leur utilité dans des contextes spécifiques (travail, loisirs, sexualité), ces échelles d'ennui restent limitées et ne permettent pas d'appréhender le phénomène d'ennui dans sa globalité (Ng et al., 2015 ; Vodanovich, 2003 ; Vodanovich et Watt, 2016).

- **Échelle BPS et corrélations avec la psychopathologie**

L'échelle BPS demeure l'échelle la plus utilisée dans les recherches scientifiques internationales**. Elle met en évidence une forte corrélation entre la propension à s'ennuyer et certaines caractéristiques psychologiques**, lien que Farmer et Sundberg ont très vite établit. En effet, pour concevoir leur échelle, ils se sont appuyés dès le départ sur un corpus de 200 questions, issues à la fois de la littérature en psychologie et d'entretiens cliniques. Ils soulignent l'importance d'une approche psychologique de l'ennui, rappelant que « en tant que question psychologique, l'ennui est reconnu comme un problème répandu et significatif »[62] (Farmer et Sundberg, 1986, p. 5).
C'est ainsi que les recherches menées à l'aide de l'échelle BPS sur la propension à l'ennui, ont mis en évidence des **liens avec divers affects psychologiques négatifs, notamment la dépression et l'anxiété, particulièrement en lien avec la solitude.** Le questionnaire BPS, qui comprend 28 items, présentent une corrélation forte avec l'inventaire de dépression de Beck, un outil reconnu d'évaluation des symptômes dépressifs (Farmer et Sundberg, 1986). Par ailleurs, cette échelle met en évidence que **les personnes fortement disposées à l'ennui seraient plus susceptibles d'éprouver des troubles de l'attention, en raison d'une tendance**

[62] « as a psychological issue, boredom is recognized as a widespread and significant problem ».

à la distraction et à l'impulsivité, ainsi qu'une anxiété élevée souvent associées à un niveau important de *neuroticisme*[63]. Ces différentes caractéristiques les amèneraient à adopter des stratégies défensives telles que *l'évitement expérientiel*[64]*,* consistant à fuir les vécus internes come les pesées et les émotions (Ahmed, 1990 ; LePera, 2011 ; Vodanovich, 2003 ; Vodanovich et Watt, 2016).
Par ailleurs, l'utilisation de la BPS dans l'étude de Rupp et Vodanovich (1997) a mis en évidence un **lien entre la propension à ressentir de l'ennui et l'expression de la colère ainsi que de l'agressivité.** Toutefois, les auteurs invitent à la prudence dans l'interprétation de ces résultats, soulignant que cette relation peut être modulée par divers facteurs « tels que la recherche de sensations, l'impulsivité, certains traits de personnalité comme le type A, la dépression ou d'autres éléments de vie (qui) pourrait également jouer un rôle dans cette relation entre ennui, colère et agressivité »[65] (Rupp et Vodanovich, 1997, p. 993).

À l'heure actuelle, plusieurs auteurs soulignent une limite de l'échelle BPS : **celle-ci mesure principalement la propension stable d'une personne à s'ennuyer (ennui-trait), sans considérer l'expérience ponctuelle et contextuelle de l'ennui (ennui-état)** (Vodanovich, 2003 ; Vodanovich et Watt, 2016). Cette critique, largement relayée dans la littérature, insiste sur la distinction entre un ennui-trait, indépendant de la situation et défini par des caractéristiques psychologiques internes, et un ennui-état, qui correspond à une réaction contextuelle à l'environnement (Neu, 1998 ; Todman, 2003).

- **Validation française de la BPS en Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE)**

En France, La Boredom Proneness Scale (BPS) a été traduite **et validée par Gana et Akrémi (1998)** sous l'appellation d'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE). Cette adaptation confirme la distinction conceptuelle entre l'ennui-état et l'ennui-trait. Les auteurs précisent toutefois, que dans ce cadre, **l'ennui n'est pas considéré comme un état réactionnel, mais comme un trait stable, une prédisposition à l'ennui.** Il s'agit d'une tendance à éprouver un certain manque d'intérêt, d'enthousiasme et d'engagement personnel, et d'une tendance à entretenir une carence d'intérêt pour le monde environnant. Ainsi**, la validation française de la BPS s'inscrit dans la lignée des travaux internationaux en considérant l'ennui comme une disposition stable et durable plutôt qu'une expérience éphémère.** Pour traduire le terme *proneness,* Gana et Akrémi ont retenu le terme « disposition »[66] plutôt que d'opter pour la traduction littérale « prédisposition » - bien que l'équivalent le plus exact soit « inclination ». Ce choix vise à éviter toute association avec des caractéristiques d'origine génétique. Cette version française, sous forme d'auto-questionnaire, a par ailleurs confirmé l'existence d'une corrélation entre la

[63] Le « neuroticisme » ou « névrosisme » a été mis en évidence dans le modèle des « Big five » de Lewis Goldberg. Il est un trait de personnalité qui caractérise le vécu d'émotions négatives telles que l'anxiété, la colère, la culpabilité et la dépression (Jeronimus et al., 2014).

[64] « L'évitement expérientiel » a été élaboré par Hayes. Il est un évitement des vécus internes, comme les pensées et les émotions (Hayes et al., 1996).

[65] « Also, the influence of boredom proneness on anger and aggression may be moderated by other variables. For instance, a variety of other constructs (e.g., impulsivity. Type A behavior, depression, sensation seeking) have been identified that relate to anger, aggression, and/or boredom ».

[66] Terme utilisé de façon préférentielle dans l'ensemble de la thèse.

disposition à l'ennui et la dépression, aussi chez des étudiants que chez des personnes toxicomanes ou âgées.
Ainsi, l'évaluation à travers **l'EDE met particulièrement en avant les composantes individuelles de l'ennui, d'ordre endogène et psychologique, ce qui permet d'en approfondir la compréhension dans une approche clinique en psychologie.**

Un récapitulatif des échelles d'ennui[67] offre une vue synthétique de leur évolution, depuis les outils pionniers (ZBS, 1978 ; BPS, 1986) jusqu'aux approches multidimensionnelles (MSBS, 2013). Il met en évidence la distinction entre ennui-état et ennui-trait, ainsi que l'émergence d'instruments spécialisés (JBS, LBS, SBS). Seule la BPS bénéficie d'une validation française (EDE, 1998) soulignant la nécessité de développement adaptés aux contextes francophones

Résumé :

L'ennui est un phénomène complexe qui reste difficile à définir en raison de sa diversité, de son évolution historique et de son influence par des facteurs socioculturels et psychopathologiques. Il est abordé dans la littérature selon trois grandes perspectives théoriques :

- **La perspective situationnelle**, qui met en avant le rôle de l'environnement et des situations monotones.
- **La perspective existentielle**, qui met l'accent sur les traits individuels, la conscience de soi, les désirs et la perception du temps.
- **L'approche interactionniste**, qui considère l'ennui comme le résultat de l'interaction entre facteurs internes et externes, en intégrant la dimension motivationnelle et attentionnelle.

Cette complexité a conduit à l'élaboration de divers **outils psychométriques destinés à mesurer l'ennui,** tels que les échelles **ZBS** et **BPS**, qui distinguent l'ennui-état, lié au contexte, de l'ennui-trait, correspondant à la prédisposition individuelle, ou encore la MSBS qui offre une évaluation multidimensionnelle du phénomène.
Parmi l'ensemble des outils d'évaluation de l'ennui, **l'échelle BPS demeure la plus employée au niveau international**, **notamment pour explorer les liens entre la propension à l'ennui et certains troubles psychologiques, comme la dépression ou l'anxiété.** Sa version française, intitulée *Échelle de Disposition à l'Ennui* (**EDE**), a été **validée, mettant en évidence l'importance de mieux appréhender ce phénomène universel et multidimensionnel**.

En lien avec la problématique de recherche : L'ensemble des recherches théoriques et psychométriques sur l'ennui met en lumière la complexité de ce phénomène, qui résulte de l'articulation entre facteurs situationnels et individuels, et sa proximité avec des états psychopathologiques tels que la dépression. Cette complexité peut se retrouver dans le contexte scolaire, où l'ennui apparaît fréquemment chez les adolescents. Or, **si l'ennui scolaire est souvent réduit à une simple réaction à des situations perçues comme monotones ou peu stimulantes, les approches récentes insistent sur la nécessité de considérer également les dimensions internes, telles que les traits de personnalité et les états psychoaffectifs.** Ces

[67] Tableau 8, en annexe, p. 15.

facteurs peuvent prédisposer certains élèves à ressentir l'ennui de façon plus intense, celui-ci pouvant alors se manifester chez certains par une inhibition intellectuelle.
Il est alors intéressant d'analyser l'ennui à la fois dans ses dimensions situationnelles (facteurs externes, contexte scolaire) et internes (traits de personnalité, états psychoaffectifs) pour approcher ce phénomène comme une expression possible de l'inhibition intellectuelle et comme un prodrome d'une dépression. Cette approche globale, tenant compte à la fois des facteurs situationnels et internes, s'avère essentielle pour saisir la portée clinique de l'ennui, et mieux prévenir ces conséquences sur la santé mentale des adolescents et notamment, dans cette recherche, sur les adolescents HPI.

2.3. Approche clinique de l'ennui

2.3.1. L'ennui, du normal au pathologique

Longtemps perçu comme une expérience banale et universelle, l'ennui est aujourd'hui reconnu en psychologie clinique comme un phénomène complexe à la croisée du normal et du pathologique. S'il se manifeste lors de périodes de désœuvrement, de manque de stimulation ou d'inactivité, touchant aussi bien les enfants que les adultes, sa compréhension nécessite toutefois une approche intégrative, tenant compte des dimensions individuelles, sociales et psychologiques de chacun. La littérature fait la distinction entre l'ennui considéré comme normal et l'ennui profond, ce dernier pouvant être qualifié de pathologique.

2.3.1.1. L'ennui normal

L'ennui dit normal, est une expérience universelle et ponctuelle, ressentie par tout individu lorsqu'il se trouve **confronté à une situation monotone, un manque d'activité ou d'intérêt. Il s'agit d'un état transitoire, généralement lié à des circonstances extérieures, telles que le désœuvrement, l'attente ou la routine, et qui disparaît dès que la personne retrouve une activité stimulante et engageante** (Auschitzka et al., 2009 ; Danan, 2012).
Cet ennui, loin d'être un signe de défaillance ou de pathologie, peut également jouer un rôle positif en favorisant la créativité et l'introspection. Il offre à la personne l'opportunité de se ressourcer, de réfléchir à ses aspirations et de se confronter à ses propres pensées, participant ainsi à une meilleure connaissance de soi et à l'élaboration du désir. Cette définition s'intègre pleinement dans l'approche conceptuelle de l'ennui envisagé dans sa dimension existentielle, en s'inscrivant dans le champ de la normalité. Par ailleurs, dissiper l'ennui par des activités ou des stimulations externes risque d'empêcher la personne de se confronter à l'expérience du manque, essentielle à la maturation personnelle, particulièrement durant l'adolescence (Clerget, 2016 ; Teboul, 2013).

2.3.1.2. L'ennui profond, pathologique

L''ennui, défini comme l'incapacité à s'engager dans son environnement malgré une motivation intacte, peut revêtir une dimension existentielle plus profonde. Dans ce cas, il devient le **reflet d'une souffrance psychique** que la psychologie contemporaine reconnaît comme un signal d'alerte important (Brémaud, 2020 ; J. Eastwood et al., 2012). L'ennui est

alors qualifié d'**ennui pathologique, en raison de sa persistance et de son impact significatif sur le fonctionnement psychologique et la qualité de vie de l'individu**. L'ennui pathologique se présente alors comme un état profond et durable, souvent vécu comme un vide existentiel ou une lassitude de la vie elle-même (Brémaud, 2020). Cet ennui ne dépend pas uniquement des circonstances extérieures, mais s'inscrit dans la structure psychique du sujet, pouvant être associées à certaines formes de névroses ou de psychoses.

- **Du côté de la névrose,** l'ennui peut être décrit comme une manifestation du malaise interne de la personne. Il ne se réduit pas à une simple lassitude mais révèle une **difficulté à investir le monde et à donner du sens à l'expérience vécue**. Cet état reflète un **désir entravé**, où l'angoisse latente se manifeste par un **sentiment de vide intérieur ou d'enfermement psychique**, ainsi que l'a mis en évidence Freud dans sa description de la névrose d'angoisse (Freud, 1926 ; Bélanger, 2016 ; Boucherat-Hue, 2018 ; Brémaud, 2020).

Cet ennui, bien qu'il ne soit pas pathognomonique d'une catégorie clinique précise, signale une souffrance psychique réelle, en lien avec le rapport à l'autre, au temps et au désir (Droit-Volet et al., 2020 ; Elpidorou, 2014 ; Schniewind, 2014). Ainsi, **dans la névrose, l'ennui devient le reflet d'un conflit interne**, qui peut être décrit comme un *engoncement* psychique, **entre une quête de sens et une incapacité à investir le monde** (Boucherat-Hue, 2018).

Selon Jean Bergeret, c'est un ennui qui peut être associé à d'une **dépression névrotique, une angoisse de perte d'objet ou une blessure narcissique**, révélant la complexité des conflits internes, caractéristiques des différentes structures psychiques. Il souligne que des manifestations telles que l'ennui, la dépression, la honte ou les blessures narcissiques accompagnent souvent ces conflits, en particulier dans les organisations névrotiques et les états-limites (Bergeret, 1974, 1975).

En écho à cette perspective, Haynal (1977) considère l'ennui comme un **retournement de l'agressivité contre soi, en lien avec une frustration et la présence d'un Surmoi rigide.** Ce processus s'accompagne d'un arrêt dans l'évolution du système Surmoi-Idéal du Moi, laissant ces instances fixées à un stade archaïque, et d'un manque de souplesse de l'Idéal du Moi en élevant les exigences de la personne de manière irréaliste ou inadaptées à la réalité et conduisant à une dévalorisation des stimuli externes. Haynal rapproche alors l'ennui à un mécanisme défensif face à la dépression et souligne leur proximité sur le plan dynamique interne : « l'ennui nous apparaît comme une humeur organisée et défensive contre la dépression, une structure apparentée à celle-ci » (Haynal, 1977, p. 99).

- **Du côté de la psychose,** la littérature souligne que dans la psychose, l'ennui ne se limite pas à une simple lassitude. **Il traduit une altération profonde du rapport au temps, à l'autre et au désir, en lien avec des mécanismes de défense spécifiques comme le déni ou la projection, ce qui le rapproche de la mélancolie** (Brémaud, 2020 ; Chabrol, 2005). Cette expérience s'inscrit parmi les manifestations caractéristiques de cette organisation, aux côtés d'autres symptômes tels que le retrait affectif, l'isolement, le sentiment de vide ou la difficulté à investir la réalité (Danan, 2012 ; Milbourn et al., 2014 ; Todman, 2003). En tant que

manifestation clinique, l'ennui peut devenir une *figure muette*[68], un **symptôme majeur traduisant l'enfermement psychique et la difficulté d'expression du sujet** (Bergstein, 2010 ; Boucherat-Hue, 2018 ; Hernandez et al., 2001 ; Zapparoli et Harlé, 1982). Il peut également s'accompagner d'une **difficulté à s'investir dans les activités, associée à un sentiment de vide, une perte de l'élan vital et un affaiblissement des capacités attentionnelles et cognitives** (Vodanovich et Watt, 2016). Cet ennui, caractérisé par son intensité et sa chronicité envahit la personne d'un **sentiment d'inutilité, d'apathie et d'incapacité à désirer ou à s'investir dans le monde.** Dans le fonctionnement psychique psychotique, lorsqu'il s'installe durablement ou devient envahissant, il s'inscrit, traduisant une difficulté à élaborer la perte et révéler l'incapacité du sujet à se réengager dans la vie, ce qui l'expose au risque d'évoluer vers la **mélancolie** (Danan, 2012 ; Vodanovich et Watt, 2016 ; Lamanno-Adamo, 2017). Par ailleurs, plusieurs études récentes mettent en avant que **cet ennui pathologique est fréquemment associé à divers troubles tels que la dépression, la fatigue psychique, la dysthymie ou des troubles de l'humeur** (Bench et Lench, 2019 ; Elpidorou, 2018 ; Tam et al., 2021).

Cependant, **l'apparition de l'ennui chez une personne psychotique**, **notamment après une phase aiguë**, peut signaler un **retour à une forme de subjectivité ou de désir**. L'ennui peut alors devenir un signe que le patient commence à ressentir à nouveau un manque, ce qui peut être interprété comme une évolution vers une meilleure intégration du réel et du symbolique (Bergstein, 2010 ; Minkowski, 1933).

En l'occurrence, dans ces organisations psychiques, l'ennui requiert une attention clinique particulière, tant en raison de sa valeur symptomatique que de sa fonction de signal d'alerte et/ou comme mécanisme de défense. Les manifestations d'un l'ennui profond soulignent l'importance d'une évaluation clinique attentive et d'une prise en charge clinique adaptée, afin de prévenir l'aggravation de la souffrance et de l'apparition de comportements à risque (Bench et Lench, 2019).

> Même si l'ennui n'a pas comme tel de valeur diagnostique, même s'il ne constitue pas un symptôme pathognomonique de telle ou telle "catégorie" clinique, son étude et l'attention que le clinicien doit y apporter au regard des énoncés et du monde d'énonciation de la part du sujet qui s'ennuie demeure tout de même d'un grand intérêt (Brémaud, 2020, p. 570).

Résumé :

L'ennui peut se décliner selon une pluralité de formes, allant de ses expressions passagères à ses manifestations les plus intenses et pathologiques, qui diffèrent selon leur intensité, leur durée et leur portée subjectivante[69].
L'ennui dit normal se caractérise généralement par sa **brièveté** : il est **temporaire**, et survient le plus souvent dans des **situations monotones** ou marquées par un **manque d'intérêt**. Son

[68] Hernandez (20012) mentionne les travaux cliniques présentés à Zurich, devant Szondi, après 1945, qui décrivent l'ennui comme une « figure muette »

[69] Tableau 9 démontrant les différences entre ennui normal et ennui profond, en annexe, p. 16.

intensité reste **faible** à **modérée** et il n'a que p**eu d'impact sur la construction ou la perception de soi**. Cet ennui, bien que parfois inconfortable, se dissipe facilement et ne laisse pas de traces durables.
À un niveau plus marqué, **l'ennui profond** se distingue par sa **durée prolongée** et **caractère persistant**. Il découle davantage d'un **vide existentiel** ou d'une **absence de sens** perçu dans la vie du sujet. Son **intensité devient alors plus forte, voire douloureuse**, entraînant une **centration accrue sur soi**, voire une **remise en question de soi et du monde environnant**. L'ennui n'est plus seulement une réaction passagère à la monotonie, mais devient une expérience affective lourde de signification.
Enfin, **l'ennui pathologique** se présente comme une forme encore plus grave où l'état d'ennui s'installe durablement et s'accompagne d'une **souffrance morale profonde.** Il peut mener à des **troubles psychiques**, tels que la **dépression** ou la **mélancolie**, et témoigne d'une altération du rapport au désir et au monde.
Dans certains cas, notamment en contexte psychotique, cette expérience extrême de vide peut paradoxalement être le lieu d'un retour d'une **forme subjectivité et de désir**, marquant ainsi un possible point d'inflexion dans le vécu du sujet.

2.3.1.3. L'ennui comme mécanisme de défense

Loin de se réduire à un état passif vécu à travers un manque d'intérêt ou à une absence d'émotion affective, l'ennui, dans une perspective psychopathologique, peut être envisagé comme un **mécanisme de défense mis en œuvre par le psychisme, pour faire face à des conflits intrapsychiques ou des affects difficiles à élaborer**. Ce chapitre propose une analyse clinique de l'ennui à travers le prisme des approches psychodynamiques, en s'appuyant notamment sur les travaux de Chabert (2012c), de Rausch de Traubenberng (1976). L'objectif est d'appréhender l'ennui comme un phénomène psychique, envisagé sous l'angle des mécanismes défensifs inconscients, par lesquels le sujet parvient à faire face à ses conflits intrapsychiques, à ses désirs refoulés et à ses angoisses.
La présentation des différents mécanismes de défense mobilisés en lien avec l'ennui, s'appuie sur des références issues de la littérature scientifique, et notamment sur la classification proposée par Henri Chabrol (2005), qui distingue différents niveaux de défense en fonction du degré d'adaptation du sujet. Il apparait toutefois important, dans cette approche clinique, de ne pas limiter ces mécanismes de manière exclusive à une entité psychopathologique spécifique, mais de les envisager dans une perspective plus large, comme le soulignent Fromm (1983) et Marin (2009).

- **Niveau des défense intermédiaires (névrotiques)** [70]

Dans la névrose, l'ennui peut être approché comme une défense intermédiaire face à l'angoisse suscitée à l'émergence de désirs inconscients, qu'ils soient sexuels, agressifs, ou d'une autre nature, entrant en conflit avec les valeurs morales, les interdits sociaux ou les exigences du Surmoi. À ce niveau, l'ennui est fréquemment associé à des mécanismes défensifs psychiques

[70] Tableau 10 présentant les mécanismes de défense intermédiaires et manifestations de l'ennui, en annexe, p. 16.

tels que **l'inhibition, l'isolation de l'affect ou le refoulement**. Ces défenses maintiennent hors de la conscience les désirs ou affects menaçants au prix d'un appauvrissement de l'investissement psychique, d'une perte d'intérêt ou d'un engourdissement affectif (Chabrol, 2005 ; Fenichel, 1951 ; Greenson, 1953).

• Le refoulement : Mécanisme central de la névrose, le refoulement permet au Moi de repousser dans l'inconscient les contenus pulsionnels ou conflictuels. Ce retrait d'investissement peut se manifeste par un ressenti de vide intérieur, d'apathie ou de perte d'intérêt, ce qui correspond à l'expérience subjective de **l'ennui**. Greenson souligne que l'ennui, tout comme l'insomnie, peut être un exemple clinique du refoulement dans la mesure où il signale une perte d'excitation liée à la mise à distance de contenu psychique problématique (Garrivet, 2017 ; Greenson, 1953).
• L'isolation de l'affect : Ce mécanisme de défense consiste à une dissociation entre l'affect et la représentation, de sorte que la pensée ou le souvenir demeurent accessibles à la conscience mais dépourvus de leur charge affective, permettant au sujet de se prémunir contre l'angoisse suscitée par certains contenus psychiques. Dans ce contexte, **l'ennui** peut ainsi être compris comme l'expression de cette isolation, survenant l'investissement affectif est mis en suspend et que la pensée comme l'action se trouvent dépourvus de leur charge pulsionnelle, correspondant à une forme *d'anesthésie affective* (Deutsch, 1942, 1945 ; Greenson, 1953).

• L'inhibition : Elle se manifeste par une suspension des fonctions de pensée, de ressenti ou d'action, visant à prévenir l'émergence d'une tension interne vécue comme insupportable ou à éviter la désapprobation du Surmoi. **L'ennui** devient alors la manifestation de l'inhibition de la vie pulsionnelle et affective, révélant une suspension de l'élan vital ou une paralysie de l'action face à l'impossibilité de symboliser ou de transformer le manque (Auschitzka et al., 2009 ; Bergès et Bergès-Bounes, 2003 ; Boucherat-Hue, 2018 ; Chabrol, 2005 ; Clerget et al., 2005).

- **Niveau des défenses immatures**[71]

Au niveau des défenses immatures, **l'ennui peut s'exprimer à travers des mécanismes comme le retrait apathique, la plainte passive, le clivage ou la rêverie autistique**, traduisant une difficulté à investir la réalité ou à symboliser le manque, et pouvant aller jusqu'à une rupture du lien avec le monde ou soi-même

• Le retrait apathique : Dans cette configuration, **l'ennui** prend la forme d'une mise à distance du monde et de soi-même, conduisant la personne à se réfugier dans l'inactivité et la passivité. Ce repli vise à éviter toute stimulation susceptible de réactiver l'angoisse ou la douleur psychique (Boucherat-Hue, 2018 ; Lamanno-Adamo, 2017).

• La plainte passive : Cette plainte traduit une attitude de victimisation silencieuse. **L'ennui** devient alors le moyen d'exprimer une insatisfaction plus ou moins vague, sans qu'il y ait de réelles tentatives de changement pour modifier la situation. Cette attitude maintient la personne

[71] Tableau 11 représentant les manifestations défensives immatures en lien avec l'ennui et les conséquences psychiques, en annexe, p. 17.

dans un sentiment d'impuissance, lui permettant d'éviter la confrontation avec ses propres désirs ou responsabilités (Green, 1990).

• La rêverie autistique : Souvent observée dans **l'ennui**, la rêverie est une activité mentale spontanée et imaginative, qui permet de s'évader temporairement de la réalité. Lorsque cette expérience devient envahissante ou trop déconnectée de la réalité, elle peut prendre une forme pathologique, comme c'est le cas de la rêverie autistique. Cette dernière entretient un lien étroit avec **l'ennui**, dans la mesure où celui-ci constitue un terrain propice au retrait dans l'imaginaire. En l'absence de stimulations affectives ou cognitives investissables, la rêverie autistique se caractérise par une fuite dans l'imaginaire où le sujet se replie sur des fantasmes pour échapper à la réalité frustrante ou anxiogène. Dans ce cadre, l'ennui peut être compris comme un mécanisme de défense mobilisant l'évitement et le déni de la réalité (Bergstein, 2010 ; Boë, 2016).

• L'agressivité passive : Dans le contexte de l'ennui, l'agressivité passive est une modalité défensive à travers laquelle l'hostilité ou l'opposition ne s'expriment pas de manière frontale, mais sous formes indirectes. **L'ennui** devient alors le vecteur d'une agressivité masquée qui se manifeste à travers l'indifférence, la procrastination ou encore le sabotage discret de soi et de l'autre. Ce processus témoigne d'un retournement de l'agressivité qui ne peut être élaborée ou adressée de manière consciente, et qui se retrouve alors détournée dans des conduites d'évitement ou de résistance silencieuse, maintenant ainsi le conflit à distance, tout en le rendant opérant dans la relation à l'environnement ou à soi à travers l'ennui (Boucherat-Hue, 2018 ; Fromm, 1974).

• Le passage à l'acte : Il constitue une tentative d'échapper à **l'ennui** par des comportements impulsifs ou transgressifs, observés notamment chez les adolescents qui cherchent à rompre la tension interne insupportable, lorsque l'élaboration psychique des conflits sous-jacents n'est plus possible. **L'ennui**, peut, dans certaines configurations, impulser le recours à l'agir face à une difficulté de symbolisation. L'acte se substitue alors au travail psychique, offrant un apaisement immédiat et temporaire qui dissimule la difficulté à confronter et à transformer la conflictualité interne (Garcia-Fons, 2005 ; Moyano, 2010). De ce fait, l'ennui ne doit être considéré comme un passage à l'acte, mais plutôt comme un facteur déclencheur dont l'impact dépend des ressources de la personne, notamment sa capacité à mentaliser ce qu'elle ressent, ainsi que son environnement (Branchard et Pirlot, 2011 ; Vigneron et al., 2006).

- **Niveau de la dysrégulation défensive**[72]

Dans les formes extrêmes, **l'ennui peut s'inscrire dans une dynamique de dysrégulation défensive, mobilisant des mécanismes tels que le déni psychotique ou la distorsion psychotique.** À ce niveau, l'ennui ne se limite plus à une simple expérience de vide ou de retrait, mais participe à une rupture avec la réalité objective.

[72] Tableau 12 présentant les dysrégulations défensives face à l'ennui : manifestations te conséquences psychiques, en annexe, p. 17.

• Le déni : Il fonctionne comme une défense psychotique où **l'ennui** sert de rempart, permettant à la personne d'exclure de sa conscience des aspects entiers de la réalité qui seraient source d'angoisse ou de souffrances intolérables. **L'ennui** devient alors le signe d'un retrait extrême, où l'esprit exclut de la conscience tout ce qui pourrait être vécu comme intolérable, pour maintenir une distance protectrice face à la réalité (Bergeret, 1974 ; Green, 1990 ; Marinopoulos, 2017)

• La distorsion psychotique : Elle se manifeste par une altération profonde de la perception de soi et du monde, où **l'ennui** apparaît comme le signe d'un vide psychique extrême. Dans ce contexte, **l'ennui** fonctionne comme un mécanisme de défense fort, en préservant le Moi d'un contact direct avec la douleur ou l'angoisse psychique, mais au prix d'une désorganisation du rapport à la réalité objective (Bergeret, 1974 ; Green, 1990 ; Tustin, 1989). Ainsi, l'ennui, loin d'être une simple absence de stimulation, devient le symptôme d'un isolement défensif ou la personne se coupe du monde, illustrant une difficulté à symboliser et intégrer l'expérience interne.

Ces formes d'ennui, parfois qualifiés sous le terme **d'ennui psychotique**, révèlent l'effondrement ou l'insuffisance des défenses psychiques plus élaborées. Elles témoignent d'une **tentative ultime de l'appareil psychique pour se protéger de la détresse en se coupant de la réalité, au prix d'une isolation de la réalité, quitte à sacrifier la cohérence du vécu ainsi que l'adaptation au monde extérieur.** Dans cette perspective, l'ennui agit comme un mécanisme de défense face à la présence d'un « connu non pensé » (unthought known), c'est-à-dire des contenus psychiques profonds, non symbolisés, qui tentent de faire irruption dans la conscience. Par sa fonction de défense extrême**, l'ennui crée alors une forme de zone d'attente**, un espace psychique où la personne se trouve confrontée à ce qui n'a pas encore été élaboré, **révélant ainsi l'existence d'un travail inconscient, inachevé, qui peine à se transformer en expérience pensable** (Bollas, 1987).
En lien avec la problématique de recherche : L'ennui, à la frontière du normal et du pathologique, peut refléter un phénomène clinique plus complexe qu'une simple absence d'intérêt ou un manque de stimulation. Selon la littérature scientifique, l'ennui peut être considéré soit comme un mécanisme de défense à part entière, soit comme la manifestation de mécanismes de défense matures, intermédiaires ou immatures, protégeant l'adolescent des angoisses et des conflits psychiques sous-jacents (Winnicott, 1958 ; Bolas, 1987 ; Marin, 2009). Loin d'être un manque de stimulation, l'ennui peut ainsi traduire un retrait psychique visant à éviter une souffrance plus profonde.
Dans le cadre de cette étude, l'objectif est d'examiner, chez les adolescents HPI et NHPI, si l'ennui peut se manifester comme une forme subtile d'inhibition intellectuelle, traduisant une difficulté à investir la pensée ou à mobiliser ses ressources dans le contexte scolaire ou le prodrome d'une dépression. Lorsque l'ennui devient persistant et envahissant, il s'associe fréquemment à une perte d'élan vital, un sentiment de vide intérieur et une difficulté à investir la réalité. Il peut également se traduire par un retrait des activités intellectuelles et créatives, limitant l'engagement cognitif et l'élaboration symbolique. Dans cette perspective, l'ennui peut être considéré comme une thymie défensive, structurellement proche de la dépression et comme

le signe d'une inhibition intellectuelle profonde, ce qui invite l'envisager comme un indicateur précieux pour mieux comprendre et prévenir la souffrance psychique à l'adolescence.

Résumé :

L'ennui, longtemps considéré comme une expérience banale, est aujourd'hui reconnue en psychologie clinique comme un phénomène complexe à la frontière du **normal et du pathologique**.
Lorsqu'il survient de façon **ponctuelle** et en lien avec des situations monotones, l'ennui se traduit par une diminution de l'intérêt et de l'activité générant **un état de désœuvrement associé à une impression de manque**. Dans certains cas, il peut également constituer un terrain propice à la **créativité, à l'introspection et à un travail de maturation personnelle**. Mais lorsqu'il devient **profond**, durable et envahissant, l'ennui peut prendre une **dimension pathologique, traduisant une souffrance psychique réelle et une difficulté à investir le monde ou à donner du sens à l'expérience vécue**.
Dans la névrose, **l'ennui reflète souvent un conflit interne, marqué par un désir entravé, un vide intérieur et un rapport altéré au monde**, pouvant s'inscrire dans une dynamique défensive proche de la dépression et en lien avec l'angoisse, la perte d'objet ou le blessures narcissiques. Il s'exprime à travers des mécanismes de défense intermédiaires comme le refoulement, l'isolation de l'affect ou l'inhibition.
Dans la psychose, l'ennui dépasse la simple lassitude pour traduire **une altération profonde du rapport au temps, à l'autre et au désir, se manifestant comme un symptôme majeur associé à des mécanismes de défense spécifiques (déni, projection), un sentiment d'enfermement psychique, un affaiblissement vital et cognitif et pouvant évoluer vers la mélancolie**. Il peut cependant parfois signaler un début de reconquête du désir et de la subjectivité.
Au niveau des défenses, l'ennui peut s'inscrire dans un registre varié allant **des mécanismes intermédiaires** tels que le refoulement, l'isolation de l'affect ou de l'inhibition, qui visent à contenir l'angoisse au prix d'un **appauvrissement de l'investissement psychique**, aux mécanismes immatures comme le retrait apathique, la pleine de passives, la rêverie autistique, l'agressivité passive ou le passage à l'acte, traduisant une **difficulté à investir la réalité et à symboliser le manque**. **Dans ces formes les plus extrêmes, l'ennui s'intègre à la dysrégulation défensive,** mobilisant des processus psychotiques tels que le déni ou la distorsion, marquant une **rupture avec la réalité** et constituant une défense ultime face à des contenus psychiques profonds ou non, symbolise fables.
Ainsi, l'ennui peut se déployer sur un continuum défensif allant de réponse élaborée à des formes plus archaïques.
En l'occurrence, l'ennui loin de se réduire à un simple manque d'intérêt, peut être considéré comme un indicateur clinique pertinent, pouvant révéler un mal-être psychique plus ou moins manifeste traduisant des difficultés d'investissement, de symbolisation ou de gestion des conflits internes.

2.3.2. L'ennui à l'adolescence

2.3.2.1. Enjeux psychiques de l'ennui à l'adolescence

- **L'ennui et la fatigue d'être soi**

À l'adolescence, les profonds remaniements pulsionnels et pubertaires réactivent les mouvements psychiques, générant une ***fatigue à la fois physique et psychique***. Cette période de transformations s'accompagne d'un écart entre l'Idéal du Moi, hérité des identifications parentales et des exigences surmoïques, et le Moi idéal, porteur des aspirations narcissiques et des fantasmes de toute-puissance, fragilisant l'estime de soi. À cette époque, l'adolescent est également confronté à de multiples deuils imaginaires et symboliques, qui sont à la fois des deuils réels liés à la perte concrète de l'enfance, des deuils imaginaires autour d'idéaux devenus inaccessibles ou encore des deuils symboliques résultant de la transformation des liens et des repères identificatoires (Cahn, 2019 ; Jeammet, 2007 ; Marcelli, 1997).

Dans ce contexte, ***l'ennui et la fatigue***, états fréquents chez les adolescents, sont étroitement liés sur les plans physiques et psychiques. L'ennui souvent vécu lors de cette période de transition et de remise en question, mobilise intensément les ressources internes de l'adolescent. Il l'oblige à se confronter au manque, à l'absence de désir ou à l'incertitude sur soi et sur l'avenir. Cette confrontation peut devenir éprouvante et générer une véritable **fatigue physique voire mentale**, comme le souligne Ehrenberg à travers la notion de « **fatigue d'être soi** » (1998).

Lorsque psychiquement, l'ennui ne parvient plus à jouer son rôle de défense, il se transforme en un état de lassitude ou d'apathie qui peut s'accompagner de troubles du sommeil, de difficultés de concentration ou d'une sensation persistante d'épuisement. C'est pourquoi les adolescents sont souvent dans la plainte en disant « je suis fatigué ». Cette phrase déclarative et subjective possède plusieurs significations et peut exprimer l'ennui, puisqu'elle « peut être un substitut pour "j'en ai assez", "je m'ennuie", "je ne me sens pas assez bien", "je suis énervé" ou "je suis triste"... etc. » (Alvin, 1999, p. 2). Chez certains adolescents, cette fatigue s'installe dans un cercle vicieux : l'ennui nourrit la fatigue, qui elle-même aggrave le sentiment d'impuissance ou de désinvestissement, renforçant ainsi le mal-être général (Kernier, 2010 ; Picard, 2016).

Dans une perspective historique et psychopathologique, Pierre Janet, psychologue et médecin français, a développé le concept de ***psychasthénie*** pour décrire un état d'affaiblissement psychique, caractérisé par une fatigue mentale et une baisse de la tension psychologique (1903). La psychasthénie peut réduire le champ de conscience et aboutir à une dépression physique et morale, un sentiment d'incomplétude, une perte du sens du réel ainsi que des tendances anxieuses, obsessionnelles ou « ruminatives ». Les personnes psychasthéniques se replient sur elles-mêmes, peinent à agir ou à s'investir dans le présent et rencontrent des difficultés à se projeter dans l'avenir. Ce tableau clinique présente de nombreux points communs avec ***l'ennui pathologique*** observés à l'adolescence. Comme dans la psychasthénie, les adolescents, en proie à l'ennui profond, éprouvent une incapacité à mobiliser ses ressources internes, à donner du sens au temps présent ou à s'engager dans des activités investies. Il en résulte un sentiment de vide, d'apathie, de solitude, voire de retrait social (Bergeret, 1974 ; Green, 1986 ; Janet, 1903).

Caractérisé par une perte d'élan vital, l'ennui peut ainsi être compris comme une manifestation contemporaine de la psychasthénie. Il témoigne d'une difficulté à se relier à la réalité et à s'engager dans l'action. L'ennui se manifeste alors par une lassitude psychique, un sentiment de vide intérieur, d'incomplétude et une tendance à l'inaction ou à la rêverie stérile. Ainsi, l'**ennui** pend une dimension **dépressive ou existentielle** et révèle une **souffrance profonde**, bien plus gave qu'une simple passivité[73].

Dans ce contexte de bouleversements identitaires et de deuils multiples, l'ennui et la fatigue apparaissent comme des états fréquents étroitement intriqués chez les adolescents. Cependant, l'ennui ne se réduit pas à une simple manifestation de lassitude ou de vide. Il peut également constituer un espace psychique particulier, propice à **l'introspection**, à **l'élaboration de nouvelles représentations de soi**.
En effet, loin d'être uniquement un signe de mal-être, l'ennui offre parfois aux adolescents l'opportunité de réfléchir aux transformations qu'ils traversent, à leurs désirs, à leurs manques et à leur rapport au temps et à l'autre.

- **L'ennui comme expérience du temps suspendu**

L'ennui peut être envisagé comme une **suspension du temps**, pour appréhender les changements de l'adolescence : « la perception d'un temps qui ne s'écoule pas dans l'ennui permet aux adolescents de figer les effets des transformations pubertaires (de Luca, 2018, p. 70). En effet, à cette période de vie, l'expérience de l'ennui donne au temps une dimension particulière. Il accentue la perception subjective du temps qui s'étire, donnant aux adolescents le sentiment que les heures passent lentement et que l'attente devient interminable (Boë, 2016 ; Fourn, 2016).
C'est dans cette perspective que Corcos (2023) souligne que l'adolescence constitue une période où l'espace de liberté tend à se réduire tandis que le temps semble s'accélérer, engendrant un sentiment de perte ou de fuite du temps. Il met en lumière une véritable crise de la temporalité où l'ennui traduit alors la **difficulté pour les adolescents à investir le présent**, à se projeter dans l'avenir et à donner naissance à leur vécu. Pour Corcos, l'ennui devient ainsi le révélateur d'un **malaise existentiel**, d'une difficulté à s'inscrire dans le temps et à élaborer des projets. Mais il reconnaît qu'il peut aussi ouvrir un espace de réflexion sur soi et sur le sens de la vie.
Pour Huguet, l'ennui à l'adolescence, intimement lié à la perception du temps, peut être vécu tout aussi bien comme une immobilisation douloureuse, une véritable « douleur du temps », que comme l'occasion d'une **transformation intérieure** (Huguet, 1987). En effet, selon elle, l'ennui peut alors s'apparenter à un « temps libre », à la différence de Corcos qui y voit une réduction de liberté (Huguet, 1987). L'ennui peut ainsi constituer un espace psychique privilégié où les adolescents se trouvent confrontés à eux-mêmes, à leurs désirs, à la vacance de l'objet et à l'émergence du manque. Ce temps suspendu, loin d'être stérile, peut être propice à l'élaboration psychique et permettre la mise en jeu du rêve, de la pensée associative et à l'émergence de nouveaux désirs, ainsi qu'à la sublimation.

[73] Tableau 13 : Illustration de l'ennui, de la fatigue vers un état dépressif, en annexe, p. 18.

Dans cette expérience subjective, les adolescents peuvent ainsi explorer leurs incertitudes, interroger leurs manques et se réapproprier leur monde interne, ouvrant la possibilité d'une découverte renouvelée de soi (Ehrenberg, 1998 ; Marinopoulos, 2017 ; Teboul, 2013). Il peut ainsi être appréhendé comme une manière de **maîtriser le temps** face à l'incertitude et aux bouleversement internes liés à la puberté (Marcelli, 1997 ; Marcelli et Lamy, 2013) ou comme un **temps de passage** permettant aux adolescents de se donner du temps pour élaborer leurs désirs et leurs choix (David, 2011 ; Fourn, 2016 ; Heidegger, 1986). A cet égard, l'image des montres molles de *Dali* (La persistance de la mémoire, 1931) peut être utilisée comme métaphore du vécu temporel adolescent : un temps élastique, qui se détend ou se fige selon les états internes, exprimant la difficulté à contenir le flux du devenir et la plasticité du rapport à soi au moment des remaniements pubertaires[74].

- **L'ennui : de la capacité d'être seul à l'angoisse de séparation**

L'ennui à l'adolescence peut être appréhendé comme l'expression d'une tension entre le **désir de solitude**, **la capacité à vivre la solitude sans angoisse** et **l'angoisse de perte.** En effet, l'expérience d'ennui à l'adolescence s'inscrit dans une dynamique complexe où la solitude, selon qu'elle est subie ou choisie, peut tout à tout renforcer l'introspection, devenir un espace de maturation mentale ou au contraire être le terreau d'une souffrance psychique en amplifiant le sentiment de vide, d'isolement et de manque (Laufer, 1999, Danan, 2012, Quinidoz 2010a Emmanuelli, 2012). Cette ambivalence provient de la façon le vécu de solitude a été éprouvé dès les premières expériences de vie. Du point de vue psychodynamique, Freud a montré que la solitude prend racine dans l'état de détresse originaire (*Hilflosigkeit*), c'est-à-dire ce sentiment d'impuissance absolue du nourrisson confronté à la dépendance et à l'absence de l'objet d'amour face à ses besoins fondamentaux (Freud, 1926 ; Denans et Ham, 2008 ; Quinodoz, 2010). Cette expérience initiale, caractérisée par la vulnérabilité face à l'attente de réponse de cet autre, constitue dans l'approche psychodynamique, le socle des angoisses archaïques, qui peuvent se réactiver à l'adolescence lors de séparations (Quinodoz, 2010a). À la lumière des théories de l'attachement, l'ennui à l'adolescence peut être compris comme le reflet des modèles relationnels précoces qui conditionnent la capacité à vivre la solitude sans angoisse. Un attachement sécurisant favorise l'autonomie et permet de transformer l'ennui en un espace d'introspection et de maturation, tandis qu'un attachement insécurisant fait ressentir la solitude comme vide et menaçante, accentuant la souffrance psychique. L'adolescence, période de réorganisation possible des schémas d'attachement, fait ainsi de l'ennui, un indicateur du délicat équilibre entre besoins d'autonomie et recherche de sécurité affective (Bowlby, 1982, 1992 ; Ainsworth, 1978, 1983, Guédeney al, 2009, 2021). En l'occurrence, la manière dont l'adolescent traverse les séparations, en se détachant progressivement de ses figures parentales et en réaménageant ses liens, dépend de la qualité de ses premiers attachements, de ses expériences précoces de perte et de sa capacité à investir de nouveaux objets (Bernateau, 2008b).

L'ennui apparaît alors comme un aspect central de cette période de séparation, en traduisant à la fois la perte des anciens liens, l'incertitude face à de nouveaux attachements dans la difficulté à investir de nouveaux objets. L'ennui apparaît comme le

[74] Illustration : *La Persistance de la mémoire,* Dali (1931), en annexe, p. 18.

signe d'un véritable travail psychique **qui peut réactiver à l'adolescence des angoisses de perte et/ou de solitude qui, à cette période de la vie, offre un terrain propice à l'émergence d'un ennui existentiel se situant entre désir et manque** (Bernateau, 2008a ; Danan, 2012 ; Teboul, 2013 ; Corcos, 2023).

➔ Lorsque l'adolescent a développé une **capacité mature à être seul**, il peut alors **traverser des moments d'ennui sans angoisse** excessive, en faisant de cet état un temps d'élaboration psychique (Goossens et Marcoen, 1999 ; Teboul, 2005, 2013 ; Nicolò et Accetti, 2017). Cette aptitude à vivre la solitude de façon constructive, s'inscrit dans un processus de maturation affective que Winnicott décrit comme **la capacité à être seul** (1958). Elle constitue un signe majeur de l'équilibre psychique, car elle permet à l'adolescent de se retrouver avec lui-même, d'investir la solitude comme un espace de ressourcement et de créativité, plutôt qu'en une expérience d'isolement pathologique. Winnicott souligne que cette compétence s'enracine dans l'expérience précoce d'être seul en présence d'un autre suffisant bon et sécurisant, ce qui permet à l'adolescent d'intérioriser une présence stable et de s'appuyer sur un environnement interne suffisamment contenant (Agostini, 2005 ; Winnicott, 1958). Dans ce contexte, l'ennui peut devenir une opportunité de transformation intérieure laissant émerger de nouvelles pensées et désirs et stimulant la créativité. L'ennui vécu dans un cadre psychique suffisamment sécurisé, participe ainsi pleinement au processus de maturation et d'autonomisation de l'adolescent. Dans cette solitude, l'ennui comme « espace vide », espace d'élaboration psychique, favorise l'accès à la vie intérieure (Marcelli, 2023 ; Teboul, 2005). Tisseron parle d'ailleurs du « droit à l'ennui » (Tisseron, 2019 ; Haza, 2016).

➔ Lorsque ce besoin de **solitude** bascule vers **le repli sur soi ou l'isolement**, **l'ennui peut prendre une dimension dépressive.** Il devient alors le signe d'une difficulté à vivre et mérite une attention clinique particulière (Teboul, 2013). L'ennui adolescent peut alors se définir comme l'expression d'un ***exil intérieur***, d'une **insatisfaction de soi** et d'un **désir empêché de trouver son objet ou sa satisfaction** (Huguet, 1984a ; Vengeon, 2005). Cette expérience s'accompagne souvent d'affects négatifs tel que le dégoût, la tristesse, l'impression d'un temps figé et le sentiment de solitude.

➔ La difficulté des adolescents à s'investir dans le présent, leur démotivation et leur retrait social traduisent souvent une **vulnérabilité accrue à l'ennui**, en particulier lorsque la **solitude imposée réactive l'angoisse de séparation et la peur de la perte des objets d'attachement et de se retrouver livré à soi-même** (Boë, 2016 ; Demogeot, 2014 ; Guédeney et Guédeney, 2009). Le processus de séparation, à l'adolescence, consiste à se différencier de ses objets d'investissement **comme *second processus de séparation-individuation*** (Blos, 1967 ; Quinodoz, 2010 ; Mahler, 2013 ; Marcelli et Braconnier, 2013 ; Bergès-Bouneset Forget, 2024). **Ce mouvement de séparation-individuation s'accompagne d'ambivalence, entre refus de la séparation et désir d'autonomie, ce qui peut renforcer le sentiment de vide, de solitude et d'ennui** (de Kernier et al., 2008).

L'ennui se retrouve ainsi au croisement de plaisirs axes psychiques majeurs : la séparation et la perte, l'attachement et la solitude, mais aussi la maturation, l'élan et la créativité, sur fond de désir et d'insatisfaction[75].

- **L'ennui, à l'épreuve de la haine**

L'ennui à l'adolescence ne se réduit pas toujours à un simple état de vide ou d'attente. Il peut révéler une dynamique psychique plus profonde où se s'entremêlent ambivalence affective, quête identitaire et **haine**.
Sur le plan étymologique, le terme **ennui** provient du latin ***inodiare*** qui signifie **haine**, soulignant que l'ennui pourrait porter une dimension d'hostilité, tournée envers soi-même ou envers le monde. Cette racine met en lumière **une face négative de l'ennui** loin d'être neutre, chargée d'une souffrance psychique et d'un **potentiel de violence dirigé vers l'intérieur comme l'extérieur**.

L'expression couramment employée par les jeunes - « j'ai la haine » - invite à s'interroger sur une dimension particulière de l'ennui à l'adolescence, qui pourrait se révéler soit comme un mécanisme de défense face à une réalité interne ou externe éprouvante, soit comme une manifestation ou une manifestation d'agressivité sous-jacente.

Dans l'approche psychodynamique, la **haine** est considérée comme un élément fondamental du développement psychique, un affect originaire préalable à l'amour (Freud, 1914). Elle se manifeste dès les premiers stades de la vie de l'enfant et participe de manière déterminante à la **construction de l'identité**, à l'édification du narcissisme ainsi qu'aux processus d'autoconservation. Elle prend une forme plus structurée et ciblée pendant la phase œdipienne, où l'enfant prend conscience de la différence des sexes. À ce stade, la haine est dirigée vers le parent du même sexe perçu comme un rival dans la quête d'affection envers le parent de sexe opposé. (Freud, 1926). À l'adolescence, la haine se structure comme une expression conflictuelle de la tension identitaire, alternant entre la révolte contre les figures parentales et la quête d'un soi différencié, traduisant ainsi une étape cruciale dans le processus de séparation individuation et dans la consolidation du narcissisme.
La haine, issue de la **frustration**, de **l'insatisfaction** et du **sentiment de perte**, peut être considérée comme une pulsion sadique envers les objets primaires. Elle s'exprime dès la petite enfance et se rejoue à l'adolescence, par des comportements agressifs ou par des tensions internes (Klein, 1932, 1940 ; Agostini, 2004, 2004). La haine est également considérée comme une ***violence fondamentale***, une force vitale présente dès l'origine de la vie, constitutive des fondements même de la personnalité et traduisant la difficulté à maîtriser et à symboliser cette pulsion primitive (Bergeret, 1974). Si la haine devient le mode principal de relation à l'autre, elle peut entraîner des **difficultés d'adaptation**, voire des **comportements violents et destructeurs**.
La haine permet à l'enfant puis à l'adolescent de se différencier des figures parentales et de s'affirmer en tant qu'individu autonome, notamment lors des étapes de **séparation** et

[75] Tableau 14 : Les axes psychiques de l'ennui à l'adolescence, en annexe, p. 18.

d'individuation (Brabant-Gerö, 2018 ; Constantini, 2020 ; Ladame, 2015). Elle favorise le maintien d'une **distance psychique** avec les figures parentales et **évite l'angoisse de perte d'objets**. Dans ce processus de séparation avec l'objet d'amour, elle constitue un facteur déterminant dans l'élaboration de l'objet externe (Sédat, 2015 ; Winnicott, 1958).
La haine peut aussi également être à l'origine des **fantasmes de réparation**, visant à apaiser l'angoisse liée à la peur de détruire ou de perdre l'objet d'amour important, sous l'effet de la pulsion agressive (Klein, 1932). En tant que *passion de l'être*, telle que l'a définie Lacan (1957) au même titre que l'amour et l'ignorance, elle témoigne de la nécessité de redéfinir sa place face à l'autre et face à soi-même (Dor, 1991 ; Koretzky, 2016). Ainsi, la haine contribue à la **maturation psychique** et à **l'équilibre de la personnalité**.

L'adolescence implique également une réactivation de positions psychiques antérieures, caractérisée par des mouvements entre pertes, culpabilité et désir de réparation. La haine peut alors se manifester par des **passages à l'acte**, à travers des paroles ou des comportements, traduisant la difficulté à symboliser et à maîtriser les pulsions agressives (Brabant-Gerö, 2018 ; Ladame, 2015). La haine permet ainsi d'instaurer une **distance psychique** tout en maintenant le lien avec les figures parentales, ce qui permet de contenir les angoisses de pertes et de séparation. Dans ce contexte, la haine contribue à la **construction d'une identité autonome et à l'affirmation de soi e**t traduit les besoins de l'adolescent de redéfinir sa place, quelle que soit sa relation à l'autre ou à soi-même (Klein, 1932 ; Winnicott, 1968 ; Dupuis-Gauthier, 2016). Enfin, la haine peut également se manifester tout aussi sous forme **de dévalorisation, d'auto-agressivité** que par des actes de **violence ou de transgression** dirigés vers le monde extérieur (Constantini, 2020 ; Dupuis-Gauthier et Przygodzki-Lionet, 2009).

Dans son lien à la haine, dont il tire son étymologie, **l'ennui** peut devenir le terrain propice à l'expression de cette haine tournée vers un objet, qu'elle soit intériorisée ou extériorisée (Marty, 2000 ; Gutton, 2015 ; Hamad, 2023). **La haine dirigée vers soi-même**, peut se traduire par un **ennui teinté d'auto-agressivité**, entraînant un arrêt du processus de la pensée, un désinvestissement cognitif sous forme d'inhibition intellectuelle (Chassaing, 2023 ; Gutton, 2015 ; Trampon, 2023). **La haine tournée vers le monde extérieur** peut se manifester comme une **projection des tensions internes liées à l'ennui,** traduisant une hostilité dirigée vers les autres ou les conditions de l'environnement perçu comme frustrant ou menaçant. Pour échapper à la haine comme expression de l'ennui, certains adolescents recourent à des conduites à risques où la haine devient un moteur d'action et d'affirmation de soi. Dans ce contexte, la haine n'est pas seulement destructrice, mais témoigne d'une tentative de préserver une vitalité ou une identité menacée par le vide (Brabant-Gerö, 2018 ; Constantini, 2020 ; Ladame, 2015 ; Vincent, 2015).

Ainsi, si **les manifestations d'ennui et de haine** peuvent apparaître comme des expériences psychiques négatives et potentiellement inhibitrices voire destructrices, elles peuvent également devenir, lorsqu'elles sont élaborées psychiquement, **un moteur de transformation et de construction de soi.** Elles favorisent un espace à la **réflexion** et à la **créativité**, et participent à **l'affirmation d'une identité singulière dans la relation à l'autre** à l'adolescence (Chassaing, 2023 ; Garrivet, 2017 ; Ludwig, 2008).

Comme exprimé par Lacan dans son séminaire XX, « la haine est, avec l'amour et l'ignorance, une passion fondamentale qui manifeste la nécessité pour le sujet de redéfinir sa place face à l'autre et à lui-même » (1972). Marie Gausseron quant à elle, parle de l'ennui « comme d'une joyeuse construction de soi » (2019)[76].

2.3.2.2. L'ennui scolaire

L'ennui scolaire est un phénomène qui a progressivement évolué au fil des siècles. Alors qu'il se manifestait autrefois de manière passive, discrète et silencieuse, ou encore évité en pratiquant « l'école buissonnière » (Ottavi, 2005), il s'exprime de nos jours de façon plus ostensible, voire même perturbatrice. Cette évolution met en évidence les changements de l'école ainsi que de la société, auxquelles l'ennui reste étroitement lié, car il demeure perméable aux évolutions sociales (Schauder, 2005).
Les dernières études nationales montrent que **l'ennui en classe** s'est accentué ces dernières années, touchant près de **4 adolescents sur 10 âgés de 11 à 15 ans** (Ipsos, 2024). Par ailleurs, il apparaît que plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus le sentiment d'ennui progresse. Selon les données compilées par Leloup (2003) et Ferrière (2009), le niveau d'ennui ordinaire augmenterait significativement au fil des classes dans le système scolaire français. À l'école primaire, le pourcentage d'ennui rapportant de l'ennui s'élève à 20 %. Au collège, en classe de 5ème, ce taux grimperait à 43 %. Enfin, au lycée, en classe de seconde, l'ennui toucherait 64 % des adolescents. Ces résultats permettent d'observer une intensification du phénomène d'ennui en période de puberté et de maturité psychique[77].

L'évolution des contenus des apprentissages et du rapport des adolescents avec l'école tend à renforcer les sentiments de démotivation, de décalage et de perte de sens, contribuant à faire de l'ennui scolaire un phénomène complexe.

- **L'ennui scolaire, un phénomène complexe**

L'ennui en classe s'apparente à une **expérience ordinaire,** partagée par la plupart des élèves, comme si ce sentiment faisait naturellement parti du quotidien scolaire. L'ennui fait intrinsèquement partie de l'apprentissage car, comme le rappelle Comte de Sponville (2016), apprendre sans effort ni ennui apparait inconcevable. D'ailleurs, « C'est au prix de l'ennui que l'enfant devient élève » (Gaujour et Abid-Zarrouk, 2017, p. 6).
L'ennui scolaire, dans sa forme ordinaire ou normale, peut être le **signe d'un décalage entre les compétences d'un élève et les apprentissages proposés ou encore entre les attentes de l'élève et la capacité de l'école à susciter la curiosité voire à le motiver** (Durif-Varembont et al., 2005 ; Leloup, 2003). Il s'agit là de réactions courantes, observées chez de nombreux adolescents.

[76] Tableau 15 : tableau récapitulatif des trajectoires psychiques de l'ennui à l'adolescence : une frustration ou une maturation identitaire, en annexe, p. 19.
[77] Tableau 16 : Niveau d'ennui ordinaire, selon la classe d'âge, selon les données de Leloup (2003) et de Ferrière (2009), en annexe, p. 19.

Cependant, l'ennui peut revêtir une **dimension plus problématique** lorsqu'il devient **chronique** et qu'il se généralise dans la vie de l'adolescent collégien ou lycéen. Il peut alors dépasser le simple désengagement scolaire ou la démotivation bien connue, en se manifestant par des **attitudes de retrait, d'apathie et même de suspension de l'activité mentale**, entraînant une sorte de **torpeur cognitive et affective**, voire un **isolement social**, cela dans le but d'un **repli sur soi à tonalité dépressive** (Digo, 1979 ; Nicolò et Accetti, 2017).
L'ennui peut également prendre la forme **d'attitudes d'opposition teintées d'agressivité**, voire des **passages à l'acte** parfois délinquants, dans le but de rompre avec l'apathie et se confronter à la réalité (Branchard, 2011 ; Moyano, 2010, Dupuis-Gauthier, 2009 ; Marty, 2000). Au-delà de la recherche de sensations, ces comportements traduisent néanmoins une souffrance psychique profonde, signes d'enjeux psychoaffectifs (Durif-Varembont et al., 2005).

- **L'ennui scolaire : enjeux et implications psychoaffectifs**

L'ennui apparait comme un indicateur significatif du mal-être scolaire à l'adolescence, en inhibant les comportements d'apprentissage que sont l'attention et la motivation, compromettant ainsi l'accès au savoir (Leloup, 2003 ; Ferrière, 2009).
L'ennui est donc un défi majeur dans les écoles : l'ignorer peut conduire à des situations de décrochage scolaire ou de déscolarisation ; certains élèves vivant mal leur scolarité ne construisent pas de rapport personnel au savoir (Grolet, 2017, p. 4).
Lorsque l'ennui s'installe, il ne laisse plus de place au désir d'apprendre et révèle, d'un point de vue psychodynamique, les conflits internes qui traversent la relation de l'élève au savoir. Entre désir de connaître et résistances inconscientes au savoir, l'investissement dans l'apprentissage se retrouve entravé. Cette ambivalence s'inscrit dans la dynamique des pulsions épistémophiliques, décrites par Mélanie Klein. Selon elle, la curiosité de l'enfant vise d'abord la découverte du corps de la mère, premier objet de connaissance, avant de s'élargir à la connaissance du monde. Ainsi, ce n'est pas tant l'objet de connaissances qui est refoulé, mais le désir même de savoir. L'ennui peut être ainsi perçu comme un blocage psychique où le désir d'apprendre, inhibé, laisse place à un vide affectif et cognitif. Dans cette perspective, **l'ennui peut alors s'exprimer à travers une apathie, une opposition passive-agressive, ou encore plonger l'élève dans la rêverie, l'inertie, voire une certaine mélancolie.**

L'ennui est également approché comme un possible facteur **révélateur de l'échec scolaire**, car il est fréquemment **associé au désengagement et au décrochage scolaire** (Dellaca-Minot, 2018 ; Ferrière, 2009b ; Gaujour et Abid-Zarrouk, 2017).
D'un point de vue psychodynamique, l'ennui scolaire à l'adolescence n'est pas la manifestation d'une difficulté d'apprentissage ou d'un manque de travail. Il peut prendre la forme d'une problématique plus profonde d'**échec du Moi**, c'est-à-dire une **fragilisation narcissique qui affecte l'estime de soi et l'image** que l'adolescent cherche à construire pendant cette période de profonds remaniements psychiques (André, 2005 ; Dardenne, 2020). **L'échec scolaire** peut ainsi être interprété comme la **manifestation d'une inhibition du désir d'apprendre**, ou d'une **incapacité s'engager dans l'environnement scolaire** sans crainte d'être jugé, rejeté, humilié (Bardou et al., 2012 ; Cordié, 2015).

Dans certains cas, **l'ennui** peut également traduire un **refus inconscient de grandir** ou d'accéder à une position plus mature, adulte, voire être une manière symbolique de s'opposer à l'autorité parentale ou institutionnelle (Catheline, 2016).
L'ennui scolaire peut également apparaître comme l'une des manifestations des mécanismes psychiques à l'œuvre chez l'adolescent : au-delà d'un simple désintérêt, il peut s'apparenter à **une inhibition du désir de savoir, un frein à l'épistémophilie**, qui se manifeste par une difficulté à investir le milieu scolaire, sur les plans cognitifs et relationnel. Il peut en effet traduire l'émergence de **l'angoisse d'être rejeté ou humilié par l'autre** (« *effet Golem* »), dont l'impact ne se limite pas à l'estime de soi mais **affecte également le narcissisme**, fragilisant ainsi la construction identitaire. **L'ennui** révèle également une **fragilité narcissique sous-jacente** lorsqu'il **s'accompagne d'une tendance à l'autodépréciation et au jugement de soi**. L'articulation de ces manifestations cliniques et les processus intrapsychiques sous-jacents peut révéler une position dépressive en voie de structuration (Boë, 2016 ; Clerget et al., 2005 ; Durif-Varembont, 2006b). **L'ennui scolaire apparaîtrait alors comme le signe annonciateur d'un état dépressif latent.**
Par ailleurs, **l'ennui scolaire**, tout en reflétant des dynamiques psychiques internes, trouve également sa source et son expression dans la **qualité des relations que l'élève entretient avec les figures d'autorité et ses pairs**. C'est ce que met en lumière Vallès, dès l'incipit de son œuvre, en soulignant la dimension collective et relationnelle de cette expérience : « À tous ceux qui crevèrent d'ennui au collège ou qu'on fit pleurer dans la famille, qui, pendant leur enfance, furent tyrannisés par leurs maîtres ou rossés par leurs parents, je dédie ce livre » (Vallès, 1972, incipit, p. 1)[78]. Par cette épitaphe saisissante, Vallès souligne à sa façon que **l'ennui scolaire** ne se limite pas à un mal-être intérieur, mais peut être le **reflet d'un trouble relationnel** relevant de la difficulté à établir des liens satisfaisants avec les figures d'autorité ou les pairs dans le cadre scolaire.

- **L'ennui scolaire, manifestation d'un trouble relationnel**

L'ennui scolaire peut être envisagé comme le symptôme de la relation que l'élève entretient avec l'enseignement et avec les enseignants, figures d'autorité et de transmission du savoir. L'ennui peut traduire une faille dans la rencontre avec l'autre, marquant un déficit dans l'investissement du lien. Cet ennui peut s'expliquer, d'une part, par la perte d'attrait pour l'objet-cours, l'objet-savoir, et, d'autre part, par un désinvestissement de l'objet-enseignant lui-même.
En ce qui concerne l'objet enseignant, celui-ci occupe une place centrale dans la dynamique de l'ennui à l'adolescence. À cette période caractérisée par la réactivation des enjeux identificatoires, la figure de l'enseignant, en tant que figure d'autorité, peut inconsciemment renvoyer inconsciemment renvoyer aux objets parentaux, réactualisant ainsi les confits œdipiens ainsi que les mouvements de désirs d'identification ou, au contraire, de différenciation. Cette dimension relationnelle peut entraîner une baisse de l'investissement de la part de l'élève, du point de vue cognitif, affectif et relationnel. Les désirs et les attentes envers l'adulte peuvent alors se transformer en sentiment de manque, de solitude ou de vide interne,

[78] Son roman autobiographique, publié en 1881.

l'élève préférant parfois l'évitement de la confrontation plutôt que de s'investir dans la relation pédagogique (Durif-Varembont, 2008 ; Durif-Varembont et al., 2005 ; Ferrière, 2009).
Dans ce contexte, **l'ennui scolaire** se manifeste à l'intersection des processus psychiques individuels et des interactions sociales. Il ne se réduit pas qu'à une expérience subjective, mais **permet de mettre en lumière les difficultés d'investissement de l'élève dans la relation à l'autre, qu'il s'agisse de l'enseignant, des pairs ou de l'institution**. (Durif-Varembont, 2008 ; Marcelli et Lamy, 2013). Ainsi, l'ennui scolaire représente un **phénomène relationnel et social, révélateur des difficultés à investir l'autre et à s'inscrire dans le collectif**.
L'ennui peut également être envisagé comme un ***opérateur privilégié***, ainsi que le souligne Durif-Varembont (2008), **pour interroger la qualité des relations dans le cadre scolaire**. Cette perspective conduit à privilégier une approche clinique centré sur le lien, articulant les processus psychiques individuels et la qualité des interactions dans l'environnement scolaire.
En l'occurrence, l'ennui scolaire se retrouve à l'intersection de trois axes dynamiques fondamentaux : les dimensions institutionnelles, les dimensions pédagogiques et els dimensions relationnelles. Ces interférences mettent en lumière comment l'ennui peut émerger d'une carence pédagogique vécue comme dénuée de sens ou itérative, amplifiée par un cadre institutionnel pouvant être inhibiteur avec des liens objectaux désinvestis, ouvrant la voie au décrochage psychique ou au refus scolaire[79].

2.3.2.3 L'ennui chez les adolescents HPI

De nos jours, quand un élève s'ennuie en cours, cette attitude est souvent interprétée comme un possible indicateur de HPI. Une telle hypothèse conduit souvent les parents à consulter des spécialistes, motivés par le souhait de confirmer cette éventualité. Ce phénomène contribue à l'effet de mode actuellement observé autour du HPI, où l'association entre ennui et potentiel intellectuel élevé suscite un fort engouement (Fumeaux et Revol, 2012 ; Lugeon, 2019 ; Goldman et al., 2024). Même si l'ennui n'est pas systématiquement le signe d'un HPI, il occupe néanmoins une place centrale dans le vécu des élèves concernés, de l'école primaire jusqu'au lycée. Lorsqu'il n'est ni reconnu ni pris en compte, ou lorsqu'il devient chronique – c'est-à-dire qu'il se prolonge et persiste dans le temps – cet ennui peut s'accompagner de comportements de retrait, d'agitation ou encore de désengagement progressif vis-à-vis des apprentissages scolaires, malgré un potentiel élevé (Tardy, 2016).
Ce chapitre s'attache à explorer l'ennui ressenti spécifiquement par les adolescents HPI.

- **Dyssynchronie cognitive, affective et difficultés d'adaptation scolaire**

Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire est souvent étroitement lié à la spécificité de leur profil intellectuel, notamment la *dyssynchronie* caractéristique décrite par Jean-Charles Terrassier (1979, 1981). Ce concept désigne un décalage entre un développement intellectuel avancé et un développement affectif ou psychomoteur qui suit un rythme plus conforme à celui de leur âge chronologique. Cette dissociation des sphères développementales engendre fréquemment un mal-être et des difficultés d'adaptation à l'institution scolaire.

[79] Tableaux 17 et 18, comme synthèse visuelle, en annexe, p. 20.

Le rythme d'apprentissage, souvent inadapté et peu stimulant, peut laisser l'adolescent HPI exposé à une *sous-réalisation* de ses capacités ou un désengagement progressif vis-à-vis des apprentissages (Schlitz, 2004). En effet, la répétition des tâches standardisées, alliée à un manque de stimulation intellectuelle adaptée, tend à provoquer une baisse de l'attention et de la motivation, comme l'ont confirmé plusieurs études récentes (Danckert et Merrifield, 2018 ; Eastwood et al., 2020 ; Simoes Loureiro et al., 2009 ; Tordjman, 2006).

La désaffection envers l'école peut aussi nourrir chez les adolescents HPI un sentiment d'incompréhension envers leurs pairs et les enseignants, amplifiant le sentiment de différence et d'isolement social. Ce vécu s'inscrit dans une expérience de décalage cognitive, affective et sociale qui fragilise leur insertion dans le collectif scolaire (Grégoire, 2012 ; Guénolé et Baleyte, 2017). Ainsi, la *dyssynchronie développementale* met en lumière l'écart difficile à combler entre leur développement intellectuel précoce et la maturation affective et sociale, souvent en décalage, accentuant leur vulnérabilité psychoaffective dans le contexte scolaire (Terrassier, 1985, 2005). À ce sujet, Clobert souligne que « les enfants HPI ne peuvent pas se nourrir dans le système scolaire classique » (Clobert, 2024, p. 141).

Dans ce cadre, **l'ennui scolaire** ressenti par les adolescents HPI apparaît comme une **conséquence directe de ces dyssynchronies**, exacerbées par la méconnaissance ou la non-prise en compte de leurs besoins spécifiques au sein du système éducatif. **Il constitue alors un signal d'alerte** pertinent pour repenser les modalités d'accompagnement pédagogique et affectif de ces jeunes.

- **L'ennui dans le parcours scolaire des adolescents HPI**

L'ennui persistant et chronique des adolescents HPI peut devenir un facteur de vulnérabilité dans leur parcours scolaire. Il peut se manifester par un **désengagement progressif** et **une diminution des performances académiques**, susceptibles d'aboutir vers un **décrochage scolaire** ou **l'émergence de réactions anxieuses** telles que le refus scolaire anxieux (ou phobie scolaire) (Kattar, 2020 ; Tordjman et Kermarrec, 2019).

L'écart entre les exigences du système scolaire et l'efficience cognitive des adolescents HPI peut favoriser l'apparition de stratégies défensives, tant sur le plan cognitif que comportemental.

Chez les adolescents HPI, **l'ennui scolaire** peut s'exprimer à travers diverses stratégies mises en œuvre afin de réguler la frustration, le mal-être psychique et le sentiment de sous-stimulation ressentis dans un environnement éducatif perçu comme inadapté à leurs besoins spécifiques. Ces stratégies, qu'elles soient d'ordre cognitif ou comportemental, constituent autant de manifestations possibles de cet **ennui**. Parmi elles, il est retrouvé notamment :

• Une **sous-performance** ou **sous-réalisation volontaire**, afin de limiter l'expression de leurs capacités intellectuelles, réduire l'écart perçu avec les apprentissages et avec leurs pairs, et prévenir toute forme de stigmatisation. Cette sous-réalisation peut conduire à une *résignation apprise*, c'est-à-dire une baisse significative de l'investissement scolaire (Besançon et Peters, 2006 ; Bodson et Leroy, 2021 ; Schiltz, 2004, 2024).

• Des **comportements d'opposition ou de provocation** (refus des consignes, provocations, procrastination, par exemple), comme moyens pour reprendre le contrôle sur l'environnement scolaire ou comme expression d'une agressivité latente auto ou hétéro dirigée (Guillon, 2019 ; Liratni et Pry, 2011).

• Une **stratégie d'ajustement** prenant la forme d'un **comportement « caméléon »**, dans un désir d'adaptation sociale, afin de se conformer aux normes et attentes des figures d'autorité ou du groupe de pairs. Ce mode d'ajustement, réalisé au détriment de leur propre authenticité, peut engendrer une fragilisation du narcissisme et une altération de l'estime de soi, générant un souffrance psychique liée à la non-reconnaissance ou à l'aliénation de leur identité singulière (Grégoire, 2012 ; Tordjman, 2006).

•Des **mécanismes d'évitement et de retrait** tels que la distraction, l'errance mentale ou la tendance à se réfugier dans la rêverie[80], comme réponse à la sous-stimulation scolaire (Kattar, 2020 ; Pereira-Fradin et Jouffray, 2006).

• Une **inhibition intellectuelle**, limitant l'investissement cognitif dans un environnement scolaire perçu comme insuffisamment stimulant ou adapté. Cette dynamique se manifestant par une baisse de l'attention, une diminution des efforts consentis et un désengagement progressif, pouvant aller jusqu'à l'échec scolaire (Catia et al., 2019 ; Hilscher, 2022).

• Une **recherche de stimulations alternatives**, plus exigeantes sur le plan intellectuel ou créatif, pour répondre à leurs besoins cognitifs spécifiques. Ce processus convertissant l'insatisfaction rencontrée scolairement en un **investissement sublimatoire**, orientant l'énergie psychique vers des activités jugées plus valorisantes et gratifiantes (Besançon et al., 2010 ; Goldman, 2007 ; Martin, 2024).

Dans ce contexte scolaire, l'ennui observé chez les adolescents HPI semble suggérer une discordance entre leurs besoins cognitifs et les stimulations offertes par l'environnement éducatif. Cette tension, entre désir épistémophilique, aspiration à la reconnaissance et désir d'accomplissement, semble entraîner un désengagement scolaire progressif et une souffrance psychoaffective sous-jacente (Bessou et al., 2004 ; De Kermadec, 2011 ; Geiser et Noël, 2022).

- **Indicateurs et manifestations de l'ennui scolaire chez les adolescents**

Il existe peu d'études consacrées spécifiquement à l'ennui chez les adolescents HPI. Bien que ce phénomène soit largement observé en milieu scolaire, il reste approché de manière générale sans cibler particulièrement cette population spécifique. Cette lacune peut s'expliquer en partie par la difficulté à identifier précisément les élèves HPI. En effet, seuls 20 % d'entre eux sont officiellement détectés. Il existe encore beaucoup de biais dans la constitution des échantillons (Gauvrit et Ramus, 2017). Il apparait alors important d'approfondir la compréhension de ce phénomène d'ennui chez les adolescents HPI, cet état pouvant, au même titre que la non-reconnaissance de leurs besoins spécifiques, être un indicateur significatif de mal-être psychologique.

[80] Chez les adolescents HPI, le recours à la rêverie peut être interprété comme une forme d'errance mentale ou de retrait de la pensée. Des travaux récents, notamment la thèse de Corine Candela (2024) sur la rêverie inadaptée (« Maladaptive daydreaning » ou MD), décrivent ce phénomène comme une imagination excessive pouvant mener à une dissociation avec la réalité. La MD peut trouver un écho chez les adolescents HPI, qui recourent à la rêverie pour compenser un manque de stimulation dans leur environnement scolaire ou social. La rêverie peut devenir problématique lorsqu'elle envahit la réalité et entraîne un retrait social ou affectif (Somer et al., 2025 ; Weismann-Arcache et Tordjman, 2012).

Ce constat conduit à reconnaître l'ennui scolaire des adolescents HPI comme un phénomène complexe, dont les principaux aspects sont présentés dans la section qui suit :

Plusieurs travaux soulignent que l'absence de prise en compte des particularités cognitives des jeunes HPI, ainsi que le manque de reconnaissance de leurs besoins, peuvent entraîner une grande vulnérabilité conduisant à une **profonde désillusion et une fragilisation de l'estime de soi** (Aboud, 2008 ; Adda, 2018 ; Botella et Da Costa, 2014 ; Siaud-Facchin, 2008). Confrontés à un environnement scolaire inadapté ou un sentiment de décalage, les adolescents HPI peuvent **développer des troubles anxieux, une fragilisation de l'estime de soi, des troubles du comportement, voire un risque suicidaire** dans les situations les plus graves (Addor Gailland, 2002 ; Aubry et al., 2022 ; Bénony et al., 2007 ; Cross et Coleman, 2014 ; Guillon et al., 2018 ; Kermarrec, 2017a, 2017b ; Vaivre-Douret, 2019).
L'ennui scolaire, caractérisé comme une expérience subjective de lassitude, de désengagement ou d'impression de vide, face aux manques de stimulation et au désintérêt pour les activités scolaires, peut alors être le **facteur d'une vulnérabilité scolaire et psychique**, **signe d'un mal-être psychique plus profond** (Dufour, 2005 ; Goldman, 2008a ; Tardy, 2016).

Cliniquement, l''ennui, peut prendre la forme d'une **fatigue psychique voire d'un épuisement psychique**, interprété comme un ***burn-out scolaire*** ou une surcharge de travail psychique (Tardy, 2016 ; Zawieja, 2021 ; Zawieja et Villette, 2024).
Dans le cadre de ce chapitre, il me parait pertinent d'aborder également la notion de ***bore-out***, inspirée des recherches menées sur l'ennui au travail chez les adultes. Le bore-out se caractérise par un **ennui chronique profond,** associé à une sous-activité et un sentiment d'inutilité au travail, pouvant conduire à un mal-être professionnel (Bourion et Trébucq, 2011 ; Chtioui et al., 2022 ; Rengade, 2016).
Selon Fiedler et al. (2020), le phénomène du bore-out chez les adultes HPI trouve ses origines à l'école, chez les élèves HPI, où il se manifeste par les mêmes caractéristiques de sous-stimulation, de tâches répétitives et d'absence de reconnaissance de leurs besoins spécifiques et conduisant aux mêmes mal-être scolaire et psychique.

L'ennui peut également être défini comme un **mécanisme de défense**, permettant de mettre à distance une fragilité narcissique, souvent réactivée à cette période de bouleversements pubertaires, associé au sentiment de décalage avec les apprentissages ou avec les pairs (Adda, 2018 ; Siaud-Facchin, 2008, 2010).
Dans cette perspective, le recours intensif au raisonnement chez les adolescents HPI peut être envisagé comme une tentative de défense contre une dépression infantile sous-jacente (Weismann-Arcache, 2011). L'ennui, quant à lui, **fonctionnerait comme un mécanisme d'évitement**, **masquant une souffrance psychique plus profonde** Cette dynamique défensive témoigne d'une difficulté à élaborer les affects et à subjectiver l'expérience scolaire, laissant l'adolescent HPI aux prises avec un sentiment de vide et de perte de sens (Goldman, 2008b, 2010a).
Dans le prolongement de ces réflexions, Weismann-Arcache (2011) souligne qu'un aspect clinique important de **l'ennui est son lien avec l'angoisse de séparation**, révélant la complexité des processus psychiques à l'œuvre chez ces adolescents HPI. En s'appuyant sur la

Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA), elle rapporte que l'ennui est inclus parmi les symptômes des *Troubles des conduites et des comportements*, notamment dans les *Troubles de l'angoisse de séparation* :

> *Il s'agit d'un trouble caractérisé par l'intensité, la durée prolongée des manifestations d'angoisse telles que les pleurs, l'ennui, les perturbations du fonctionnement social, les troubles du sommeil, etc.* (Misès et Quemada, 2002, p. 77).

Il est à noter que, bien que reconnu par la CFTMEA, l'ennui ne figure pas comme entité diagnostique dans la CIM-10 ni dans du DSM-V, où il reste mentionné de façon accessoire.

Paradoxalement, **l'ennui** peut aussi être envisagé comme une **ressource psychique précieuse**. Il ouvre un **espace propice à la réflexion, à l'introspection et à l'émergence de questionnements existentiels**. Ce moment de pause permet un recentrage sur soi, participant ainsi au processus de subjectivation à l'adolescence (Clobert et Gauvrit, 2021 ; Durif-Varembont, 2006 ; Elpidorou, 2018 ; Fourn et Douville, 2016).
Dans une perspective winnicottienne, l'ennui peut se concevoir comme **un espace transitionnel**, c'est-à-dire un espace psychique intermédiaire favorable à l'émergence de **processus créatifs** et de mécanismes de **sublimation**. Il offre ainsi à l'adolescent HPI la possibilité d'expérimenter, de symboliser ses vécus internes, d'élaborer ses affects et de transformer le sentiment de vide ressenti en expériences symboliques et créatives (Winnicott, 1975 ; Liratni et Pry, 2008 ; Besançon et al., 2010 ; Nusbaum et al., 2019 ; Gauvrit et Clobert, 2021).

En l'occurrence, l'ennui scolaire chez les adolescents, HPI ne peut être réduit à une simple absence d'intérêt ou une réponse ponctuelle à la sous stimulation. Il se présente comme un phénomène complexe, à la fois symptôme et signifiant psychique. Articulant des enjeux cognitifs, affectifs et relationnels. Cliniquement, l'ennui scolaire chez les adolescents HPI se révèle comme un indicateur significatif de la vie psychique : il peut témoigner d'une souffrance latente, qu'il s'agisse d'une fragilité narcissique, d'une angoisse de séparation ou d'une dépression masquée, tout en ouvrant, lorsque les conditions le permettent, à un espace interne propice à la créativité, à l'introspection, introspection et la subjectivation.

Résumé :

L'ennui à l'adolescence traduit une fatigue psychique profonde, liée au conflit interne et à la fragilisation de l'estime de soi. **Il suspend la perception du temps**, rendant difficile l'investissement du présent et la projection vers l'avenir. Selon la maturité de la capacité à être seul, l'ennui peut être **source de souffrance psychique ou d'élaboration créative**. Par ailleurs, **il peut s'accompagner d'une dynamique de haine, reflet d'une ambivalence affective** et qui participe à la différenciation et la construction identitaire. **Mais si la haine prend le dessus l'ennui peut se manifester par des comportements d'agressivité ou de violence**[81].

[81] Tableau 19 comme synthèse des composantes de l'ennui, en annexe, p. 20.

Du point de vue scolaire, l'ennui est un phénomène multidimensionnel, résultant d'un décalage entre les besoins subjectifs de l'adolescent (motivation, rapport au savoir, capacité psychique) et les déterminants contextuels (pédagogie, environnement institutionnel, dynamique relationnelle). L'ennui ne se limite pas à un simple manque d'activité, mais traduit souvent **une difficulté d'investissement dans le savoir**, pouvant entraîner **démotivation**, retrait ou opposition. Du point de vue clinique**, l'ennui scolaire peut réactiver les enjeux inconscients liés au manque, à la séparation**, en rejouant, dans la relation à l'enseignant perçu comme figure d'autorité, certaines dynamiques affectives issues des premières relations d'attachement. Il peut traduire des difficultés à investir le savoir et à élaborer symboliquement la perte, révélant ainsi fragilité psychoaffective profonde, marquée par l'angoisse de séparation et une vulnérabilité narcissique.

Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire s'explique principalement par la **dyssynchronie,** c'est-à-dire par le décalage entre leur efficience intellectuelle élevée et le rythme et les contenus proposés par l'école, engendrant alors de **l'ennui normal** face à des activités jugées peu stimulantes ou répétitives. En revanche, **l'ennui chronique** dans cette population peut entraîner des **répercussions psychiques** significatives. Mais les recherches sur ce phénomène chez les enfants et adolescents HPI restent rares. Les auteurs ayant étudié ce sujet mettent en évidence que l'ennui peut révéler une souffrance sous-jacente, un **état d'épuisement psychique** ou une **difficulté à élaborer les affects**, jouant parfois un **rôle défensif** face à une fragilité narcissique et une angoisse de séparation.

Néanmoins, l'ennui scolaire chez les adolescents HPI peut également constituer une **ressource**, en **offrant un espace à l'introspection, à la créativité et à la transformation symbolique.**

En lien avec la problématique de recherche : L'ennui scolaire chez les adolescents HPI apparait comme un **véritable indicateur clinique**, révélateur d'une dynamique psychoaffective complexe. Il témoigne de l'existence possible de conflits intrapsychiques, notamment autour du désir de savoir et de l'investissement intellectuel. Lorsque l'adolescent HPI se retrouve confronté à la **difficulté d'investir le présent ou à l'impossibilité de mobiliser pleinement ses ressources cognitives**[82], le développement de ses potentialités peut en être entravé. Dans cette perspective, **l'ennui scolaire** peut prendre la **forme manifeste d'une inhibition intellectuelle**. Par ailleurs, nourri par la frustration et le sentiment de décalage, l'ennui peut évoluer vers une **perte de sens**, de **vide existentiel** et devenir alors annonciateur d'un état dépressif.

Phénomène à la croisée des dimensions cognitives, psychiques et relationnelles, l'ennui se présente ainsi à la fois comme le symptôme d'une souffrance psychique sous-jacente et comme un espace de maturation psychique. Le manque de données spécifiques sur ce sujet, associé à l'ambivalence même de ce phénomène, souligne la nécessité d'en approfondir l'analyse et la compréhension.

[82] Gérald Bronner (2021) dans son ouvrage « L'apocalypse cognitive », analyse plus largement la question du « temps de cerveau disponible » dans nos sociétés occidentales : un temps de plus en plus capté et transformé en distraction par les réseaux sociaux et la publicité. Ainsi, l'ennui devient un enjeu clinique majeur, car il reflète une transformation profonde du rapport au temps et à la cognition.

Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans la perspective d'explorer l'ennui scolaire chez les adolescents HPI, envisagé à la fois comme manifestation d'une inhibition intellectuelle et comme indicateur clinique d'une dynamique psychoaffective complexe, pouvant constituer le prodrome d'un état dépressif. Elle vise à analyser les liens étroits et subtils entre ennui, inhibition intellectuelle et vulnérabilité dépressive, afin de mieux cerner les spécificités de cette population et d'apporter un éclairage sur les processus psychodynamiques qui les sous-tend.

Hypothèses de recherche

L'ennui scolaire, phénomène psychique complexe, revêt une intensité et une configuration particulières chez les lycéens HPI. Manifestation d'un désinvestissement contrastant avec des potentialités cognitives exceptionnelles, il interroge dans une perspective clinique et psychodynamique sa nature profonde : expression d'une inhibition intellectuelle, prodrome d'une vulnérabilité dépressive sous-jacente.
Cette problématique au cœur de la présente recherche, postule que l'ennui chez les adolescents HPI dépasse la simple réaction situationnelle pour révéler des conflits psychiques structurels, explorés ici par une étude comparative avec des lycéens non-HPI (NHPI).
Les hypothèses formulées concernent spécifiquement une population d'adolescents lycéens, HPI et NHPI consultant en CMP, présentant des difficultés psychoaffectives invalidantes. Cette population clinique se distingue d'une population tout-venant par sa prévalence élevée de vulnérabilité psychologique sous-jacente (troubles anxio-dépressifs, refus anxieux scolaires), susceptible d'amplifier les phénomènes d'ennui existentiel et d'inhibition intellectuelle étudiés.
Dans ce cadre, trois hypothèses principales structurent l'investigation, articulant les apports de la littérature théorique aux observations cliniques issues du suivi en CMP. Opérationnalisées à travers une méthodologie mixte (questionnaires standardisés, tests projectifs), elles visent à éclairer les interactions entre ennui, inhibition et dynamique dépressives propres à cette population.

Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI

Hypothèse générale
Les lycéens à haut potentiel intellectuel (HPI) présentent une prévalence significativement plus élevée d'ennui existentiel que les lycéens non-HPI (NHPI), cet ennui étant associé à leurs capacités cognitives supérieures et à une tendance accrue aux ruminations introspectives, en comparaison avec l'ennui externe situationnel.

- **Hypothèse spécifique** :

La prévalence de l'ennui existentiel serait plus élevée chez les adolescents HPI que chez les adolescents NHPI, en lien avec leur potentialité intellectuelle et leurs ruminations cognitives, comparativement à l'ennui externe situationnel.

- **Hypothèse opérationnelle** :

Les adolescents HPI vont présenter des scores significativement plus élevés d'ennui existentiel que les adolescents NHPI à travers leurs scores aux sous-échelles **d'EDE**.
⇨ Les scores obtenus à l'échelle d'énnui (EDE) seront significativement plus élevés chez les adolescents HP que chez leurs pairs NHPI.

- **Hypothèse opérationnelle** :

Les adolescents HPI vont présenter davantage de références à l'ennui existentiel qu'à l'ennui situationnel par rapport aux adolescents NHPI dans leurs réponses au **TAT-RE (TAT-restreint orienté par l'ennui).**

⇨ Dans le **TAT-RE**, les adolescents HPI produiront un nombre significativement plus élevé de récits avec des contenus d'ennui existentiel (thèmes de vide, perte de sens) que d'ennui situationnel (contexte de classe, désengagement, démotivation), comparativement aux adolescents NHPI.

Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire

Hypothèse générale

Chez les adolescents à haut potentiel intellectuel (HPI), l'inhibition intellectuelle constituerait un phénomène latent pouvant se manifester malgré un niveau de QI globalement stable et des performances scolaires satisfaisantes. Cette inhibition se traduirait à la fois par des variations significatives sur certaines dimensions cognitives évaluées par le WISC-V et par des marqueurs qualitatifs et quantitatifs observables dans la production verbale, en comparaison avec les adolescents non-HPI (NHPI).

H.2.1 : Inhibition intellectuelle mesurée par les capacités cognitives

- **Hypothèse spécifique** :

Les adolescents HPI présenteraient des indices d'inhibition intellectuelle malgré un niveau de QI globalement stable et des performances scolaires élevées, se traduisant par des variations significatives sur certaines sous-échelles du WISC-V comparativement aux adolescents NHPI.

- **Hypothèse opérationnelle** :

Les adolescents HPI présenteront des scores significativement inférieurs aux indices du WISC-V (notamment dans les domaines du raisonnement perceptif ou de la mémoire de travail), comparativement aux adolescents NHPI, traduisant une manifestation plus marquée de l'inhibition intellectuelle.

⇨ La variable dépendante, correspondant à la performance cognitive spécifique, est mesurée à l'aide du **WISC-V**.

H.2.2 : Manifestation différentielle de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI à travers la production verbale et la production des mécanismes de défense spécifiques

- **Hypothèse spécifique** :

L'inhibition intellectuelle serait plus fréquemment observée chez les adolescents à haut potentiel intellectuel (HPI) que chez les adolescents NHPI. Elle se manifesterait de manière plus fréquente, à la fois à travers la production verbale et à travers la production de mécanismes de défense d'inhibition, tels que la rationalisation, l'évitement affectif, l'inhibition, révélant une modalité spécifique de régulation cognitive et psychoaffective propre aux profils HPI.

• **Hypothèse opérationnelle quantitative** :

Les adolescents HPI présenteront un nombre significativement plus élevé de mécanismes de défense d'inhibition (rationalisation, inhibition, isolation de l'affect), calculés à partir de leurs réponses aux épreuves projectives de **Rorschach** et de **TAT**, comparativement aux adolescents NHPI, traduisant une activation défensive plus marquée de l'inhibition intellectuelle.

⇨ Les variables étudiées concernent la fréquence des mécanismes de défense identifiés dans les productions projectives (**Rorschach** + **TAT** + **TAT-RE**).

• **Hypothèse opérationnelle qualitative** :

L'analyse qualitative de la production verbale lors des tests projectifs met en évidence, chez les adolescents HPI, une prédominance des marqueurs discursifs d'inhibition intellectuelle (pauvreté associative, contrôle du discours, intellectualisation des affects) associés à un recours fréquent aux mécanismes de défense d'inhibition, en comparaison avec les adolescents NHPI.

⇨ Les variables portent sur la nature des mécanismes défensifs mobilisés et sur les caractéristiques du discours observées dans les productions projectives (**Rorschach** + **TAT** + **TAT-RE**).

Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI

Hypothèse générale

Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire sera positivement et significativement corrélé à une vulnérabilité dépressive accrue, constituant un prodrome identifiable de troubles dépressifs sous-jacents et révélant une souffrance psychoaffective profonde, par rapport aux adolescents NHPI.

- **Hypothèse spécifique** :

Les adolescents HPI présentent des scores de symptômes dépressifs significativement plus élevés que les adolescents NHPI aux auto-questionnaires standardisés (CDI), incluant les analyses corrélationnelles avec l'ennui (EDE) et l'estime de soi (SPPA), et aux indicateurs dépressifs quantifiés dans les épreuves projectives (Rorschach, TAT, TAT-RE), ainsi qu'une fréquence accrue d'éléments dépressifs cliniquement significatifs dans l'analyse des productions projectives.

• **Hypothèse opérationnelle quantitative** :

Les adolescents HPI présenteront un nombre significativement plus élevé d'indices de dépression (Idd), calculé à partir de leurs scores au Children's Depression Inventory (**CDI**) et du nombre d'indicateurs dépressifs identifiés dans les tests projectifs (**Rorschach**, **TAT**, **TAT-RE**), comparativement aux adolescents NHPI.

⇨ Les variables étudiées concernent les indices de dépression, correspondant aux scores obtenus à l'échelle CDI et au nombre d'indicateurs dépressifs repérés dans les épreuves projectives (**Rorschach**, **TAT**, **TAT-RE**).

- **Hypothèse opérationnelle qualitative** :

L'analyse clinique des productions projectives (**Rorschach**, **TAT**, **TAT-RE**) met en évidence chez les adolescents HPI des modalités d'expressions dépressives plus significatives (notamment à travers les thématiques de perte, de vide, d'autodépréciation, de culpabilité, etc.) par rapport aux adolescents NHPI.

⇨ Les variables étudiées sont les modalités qualitatives d'expression dépressives dans les productions projectives (**Rorschach**, **TAT**, **TAT-RE**).

Partie 2 : Méthodologie

Introduction

La méthodologie de cette recherche vise à articuler rigueur scientifique et compréhension clinique d'un phénomène multidimensionnel : l'ennui scolaire chez les adolescents à haut potentiel intellectuel (HPI). Ce phénomène, envisagé ici comme une possible manifestation d'inhibition intellectuelle et un indicateur précoce de dépression sous-jacente, nécessite une approche qui conjugue les impératifs de la mesure et ceux de l'interprétation du vécu.
S'inscrivant dans la continuité des hypothèses formulées et de la problématique exposée, cette partie méthodologique a pour ambition d'expliciter les choix épistémologiques et techniques qui fondent la démarche adoptée. Le dispositif comparatif mis en œuvre entre adolescents HPI et non-HPI (NHPI) repose sur une approche mixte à la fois quantitative et qualitative, permettant d'articuler objectivation statistique et compréhension clinique.
Ce positionnement méthodologique se situe au carrefour des méthodes de la psychologie scientifique et de la clinique d'inspiration psychodynamique, en cohérence avec les finalités de la recherche : explorer les liens entre ennui, inhibition intellectuelle et vulnérabilité dépressive. Cette démarche appuie sur un protocole expérimental mené en centre médico-psychologique (CMP) auprès de 30 adolescents âgés de 14 à 16 ans, répartis en deux groupes. Elle mobilise des outils complémentaires – échelle psychométrique, questionnaires standardisés et épreuves projectives – dont la combinaison vise à saisir le phénomène de l'ennui sous ses dimensions cognitives et psychoaffectives.

Après avoir rappelé les fondements théoriques sous-jacents à la construction du protocole, cette partie présente successivement la problématique et les hypothèses opérationnelles, les objectifs spécifiques de la recherche, le choix et la justification de la méthodologie, la description de la population étudiée, les modalités de recueil des données et les méthodes d'analyse retenues.
L'articulation entre ces différentes étapes répond à une visée intégrative : garantir la cohérence entre les outils employés, les hypothèses cliniques formulées et l'interprétation des résultats afin de contribuer à une compréhension approfondie de l'ennui scolaire chez les adolescents HPI dans sa double dimension psychique et développementale.

Dans cette perspective, la démarche méthodologique retenue ne peut être dissociée du questionnement théorico-clinique qui l'a suscitée. Elle prend sens à partir d'un exemple d'interrogations portant sur la nature de l'ennui scolaire, ses liens avec l'inhibition intellectuelle et la vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI, en regard d'un groupe d'adolescents NHPI.
Ainsi, les choix méthodologiques s'ancrent dans une clinique de terrain, issue du suivi d'adolescents adressés en CMP pour un mal-être anxio-dépressif, parmi lesquels des sujets HPI dont le parcours scolaire apparaît en décalage avec leur potentialités cognitives, à l'image de Max, dont le désengagement scolaire contraste avec des performances intellectuelles élevées. Dans cette optique, la démarche méthodologique ne se réduit pas à un simple dispositif de mesure, mais s'inscrit dans un cadre théorico-clinique visant à interroger l'ennui scolaire comme possible manifestation d'inhibition intellectuelle et prodrome d'une vulnérabilité dépressive, dans une perspective comparative entre adolescents HPI et NHPI.

C’est l’explication de ce cadre de questionnement et la manière dont il a été progressivement construit et articulé à partir de la littérature scientifique et de l’expérience clinique qui fait l’objet de la section suivante.

1. Cadre conceptuel et opérationnel de la recherche

1.1. Problématique

L’ennui scolaire chez les lycéens HPI représenterait une manifestation complexe et subtile d’une inhibition intellectuelle, susceptible d’être un prodrome d’une dépression sous-jacente. Cette problématique est explorée par une étude comparative entre les lycéens HPI et NHPI, afin de mieux comprendre les spécificités de l’ennui au sein de ces deux populations.

1.2. Hypothèses

Dans le cadre de cette recherche, trois hypothèses principales sont proposées. Bien qu’en nombre restreint, elles apparaissent particulièrement pertinentes au regard de la recherche clinique en psychologie et offrent des pistes d’analyse pour la compréhension du vécu des adolescents HPI.

- Les adolescents HPI seraient plus enclins à ressentir un ennui existentiel qu’un ennui situationnel, en lien avec leurs potentialités cognitives élevées et leurs ruminations inhérentes, comparativement aux adolescents NHPI.

- L’ennui scolaire chez les adolescents HPI serait la manifestation subtile d’une inhibition intellectuelle résultant du décalage entre leurs profils cognitifs, affectifs et créatifs et les exigences de l’environnement éducatif traditionnel, dans un contexte d’échec scolaire et de sous-réalisation intellectuelle

- L’ennui scolaire observé chez les lycéens HPI constituerait le prodrome de troubles dépressifs sous-jacents, préfigurant d’une souffrance psychoaffective profonde.

1.3. Objectifs

L’intérêt de cette recherche est de faciliter le parcours de soin en santé mentale pour les adolescents HPI, en prenant en considération leur parcours de vie scolaire, social et familial. S’appuyant sur une pratique clinique nourrie par l’observation directe de cas tels que celui de Max, un adolescent HPI présentant un mal-être profond *contrastant avec les performances cognitives élevées rapportées dans la littérature*, cette étude a pour objectif d’approfondir la compréhension de ce profil particulier et de prévenir les risques de dépression à cette période de transition vers l’âge adulte, risques qui semblent amplifier chez les jeunes HPI. Les objectifs de la recherche s’articulent autour des axes suivants :

- Actualiser les connaissances sur le haut potentiel intellectuel.
- Apporter un éclairage clinique sur le lien entre HPI et désengagement scolaire.
- Proposer une compréhension de l'ennui scolaire selon une perspective psychodynamique, en s'appuyant sur les travaux scientifiques antérieurs.
- Approfondir l'analyse des mécanismes psychoaffectifs à l'origine de l'ennui et de ses répercussions sur le développement scolaire et psychique des adolescents HPI ainsi que des adolescents en général.

1.4. Justification et choix de la méthodologie

Une approche mixte combinant méthode qualitative et quantitative a été retenue afin de saisir la complexité de la problématique. Le dispositif de recherche repose d'emblée sur une double exigence méthodologique : d'une part, une approche comparative et quantitative entre un groupe expérimental (HPI) et un groupe témoin (NHPI) ; d'autre part, une analyse qualitative fondée sur l'étude de cas cliniques.

Cette démarche permet à la fois :

- Une exploration approfondie des expériences subjectives des adolescents lycéens face à l'ennui, réalisée par l'analyse de tests projectifs (Rorschach, TAT, TAT-RE[83]), visant à appréhender les mécanismes sous-jacents d'inhibition intellectuelle, d'estime de soi et de dépression, dans une approche qualitative comparative avec les lycées NHPI.

- Une évaluation objective et comparative des phénomènes d'ennui, d'inhibition intellectuelle et de dépression chez les adolescents HPI et NHPI, à l'aide de questionnaires standardisés et d'analyses statistiques, complétée par un traitement quantitatif des réponses aux tests projectifs, dans le cadre d'une approche quantitative.

Cette méthodologie mixte s'avère particulièrement adaptée à la question de recherche, l'ennui scolaire chez les adolescents HPI constituant un phénomène complexe, à la fois cognitif et psychologique, qui requiert une approche multidimensionnelle pour une appréhension globale. Dans ce cadre, le cas d'Elliot a été retenu comme illustration clinique, répondant aux exigences d'une thèse en psychologie clinique : il matérialise l'hypothèse centrale selon laquelle l'ennui scolaire agit comme un facteur précurseur d'une inhibition intellectuelle chez l'adolescent HPI, objectivée par une baisse significative du QI et comme prodrome d'un état dépressif sous-jacent. Cette articulation entre analyse groupale comparative (HPI/NHPI) et étude de cas a été maintenue tout au long du travail, dans le désir d'assurer une cohérence entre résultats statistiques et interprétation clinique, tout en offrant une richesse analytique et une validité scientifique pour explorer les liens entre ennui, inhibition intellectuelle et vulnérabilité dépressive.

[83] Le TAT-RE (ou TAT-Réduit-Ennui) désigne un aménagement spécifique de l'épreuve de TAT, fondé que celle-ci et réduit à quatre planches ciblées (1,12 BG, 13 B, 16) pour évoquer l'ennui, comme expliqué p.163.

2. Description de la recherche et de la population

2.1. Description de la recherche

Cette recherche est menée selon une approche à la fois monocentrique (au sein de la même institution et plus précisément le même CMP), qualitative et psychodynamique. Elle repose sur un dispositif comparatif et ouvert, dans la mesure où les conditions du protocole ainsi que l'appartenance aux groupes sont connues de tous, sans dissimulation pour les participants ni le doctorant et ses directeurs de recherche.

Les études de cas cliniques se sont concentrées exclusivement sur des adolescents HPI, le groupe NHPI servant avant tout de référence comparative pour garantir la validité interne du dispositif expérimental.
Le groupe NHPI, présentant un QI stable et des problématiques plus classiques, a fait l'objet d'une analyse groupale (statistique et projectifs) plutôt qu'individuelle, les aspects cliniques moins saillants ne nécessitant pas d'études approfondies. Il serait toutefois envisageable, dans une recherche ultérieure, d'effectuer une comparaison plus fine entre les situations cliniques des adolescents HPI et NHPI.
Les cas cliniques HPI ont été sélectionnés pour leur pertinence clinique observée lors de l'analyse des questionnaires et projectifs, illustrant le contraste entre compétences intellectuelles et inhibition intellectuelle liée à l'ennui scolaire, objet central de la thèse.
Autrement dit, la comparaison HPI/NHPI sert de cadre analytique global, mais seuls les cas HPI justifient une étude de trajectoire singulière. Ces situations cliniques incarnent les écarts les plus significatifs entre potentiels cognitifs, vécu d'ennui et désinvestissement scolaire, là où le groupe NHPI apporte le contraste nécessaire pour étayer la spécificité du phénomène étudié.

2.2. Description de la population de l'étude

- **Présentation de la population**

L'étude s'adresse à des adolescents suivis en Centre Médico Psychologique (CMP) présentant un mal-être psychologique sous-tendu par une dynamique anxio-dépressive. La constitution des deux groupes comparés a reposé sur la distinction entre adolescents présentant un haut potentiel intellectuel (HPI) et adolescents non HPI (NHPI).
L'échantillon pour la recherche comprend 30 adolescents, âgés de 14 à 16 ans et 11 mois (conformément à la limite d'âge du WISC-5), répartis en deux groupes :

- Un groupe de 15 adolescents identifiés comme HPI,
- Un groupe de 15 adolescents identifiés comme non HPI, nommé NHPI, constituant le groupe contrôle.

- **Justification du choix du terrain : le dispositif monocentrique au CMP de Lunéville**

Le choix d'un dispositif monocentrique résulte délibérément du contexte spécifique du CMP de Lunéville, retenu pour démontrer la présence d'une population d'adolescents lycéens HPI dans une ville souvent dévalorisée socialement en raison de la fragilité socio-économique de sa population générale. Initialement. Mes collègues (psychologue, infirmiers et médecins) considéraient improbable la constitution d'une cohorte de 15 adolescents HPI au sein du CMP lunévillois, c'est pourquoi il m'avait été proposé de solliciter les autres services du PUPEA (Pôle Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent).

Les données cliniques issues des dossiers du CMP ont été mobilisés de manière limitée et conforme aux protocoles validés par le CP est. IV (ID-RCB 2021-A01118-33, modifié MS1 le 21/02/2023), exclusivement pour les critères d'inclusion (Bilans WISC-V antérieur avec QI ≥ à 130 pour les adolescents HPI) et les informations anamnestiques nécessaires au contexte clinique avec consentement préalable des adolescents et de leurs représentants légaux.

L'échantillon de 30 adolescents (15 HPI, 15 NHPI) a été constitué selon une double voie : j'ai personnellement suivi et évalué 9 adolescents, HPI et 6 adolescents NHPI. Les 15 autres participants étaient proposés par mes collègues (psychologues, infirmiers, médecins) lors de réunions cliniques institutionnelles régulières avec aval médical préalable, sur la base de profils cliniques pertinents identifiés dans leur suivi respectif.

Plusieurs réunions cliniques post-passation ont par ailleurs permis un croisement fructueux des regards : les résultats des analyses projectives et psychométriques (questionnaires, Rorschach. TAT) ont été présentés et discutés en équipe, comme dans le cas d'Anna, où la baisse significative de QI et les indices de souffrance psychique révélés par les tests ont conduit le médecin référent du CMP à reprendre la prise en charge avec l'adolescente et ses parents. Ces échanges institutionnels ont ainsi enrichi la cohérence clinique globale de la recherche, tout en bénéficiant au parcours de soins individuels.

Cette configuration assuré une homogénéité protocolaire et une cohérence clinique tout en respectant les contraintes d'un travail doctoral mené en parallèle de mon activité professionnelle. La réussite de cette démarche en une cohorte monocentrique, dans un territoire décrié, revêt ainsi une portée symbolique et professionnelle particulièrement gratifiante.

- **Précisions terminologiques**

• Choix terminologique adopté :

Tout en reconnaissant le risque d'essentialisation soulevé par Lignier (2012) et Dousson (2022), l'approche clinique adoptée ici demeure descriptive et empirique, à partir des profils observés en consultations CMP, sans faire du haut potentiel intellectuel une catégorie théorique essentialisée.

• Justifications détaillées :

Les motivations méthodologiques et cliniques qui sous-tendent le choix de la formule

adolescents HPI, sont issues de l'usage courant en CMP, la reconnaissance immédiate par les parents et des échos littéraires (Gauvrit et al., 2023 ; Clobert, 2024). Développé en détail p. 55, ce choix délibéré facilité l'appropriation des résultats par les consultants et le grand public, tout en préservant la rigueur scientifique.

- **Repérage des adolescents HPI**

Le repérage des adolescents HPI s'est appuyé sur des éléments d'évaluation psychologiques antérieure disponibles dans leur dossier médical au sein du CMP (bilans pour la plupart validés par la même psychologue clinicienne, avec quotient intellectuel supérieur à 130). Ces données, protégées par le secret médical et le secret professionnel, ont été mobilisées uniquement au départ à titre de critère d'inclusion, et non comme variable d'étude.
L'objectif premier de la recherche visait l'analyse de l'ennui scolaire comme facteur d'inhibition intellectuelle ou de dépression. La dimension longitudinale (test/retest WISC-V explorant intelligence – *trait* versus *état*) est apparue fortuitement au fil des trajectoires cliniques, les cas HPI ayant été orientés par des collègues CMP connaissant préalablement leur profil – certains évalués par mes soins lors de bilans antérieurs –, pouvant constituer un biais de sélection méthodologique à reconnaître.

Ainsi certains adolescents HPI de l'étude ont été identifiés sur la base de bilans psychométriques antérieurs (QI > 130, WISC-V) réalisés dans leur parcours clinique au CMP, d'autres par une évaluation standardisée à l'instant *t* du recrutement.
Ces données ont ainsi permis une première différenciation des groupes HPI/NHPI au début de l'étude. Leur usage s'inscrit dans le cadre du suivi institutionnel habituel, dans lequel le consentement à l'exploitation clinique de ces informations est implicite, voire explicite, dès lors que les adolescents et leurs parents s'engagent dans une démarche de soins au CMP.

L'emploi des termes « lycéens HPI » reflète deux réalités cliniques. D'abord, tous les adolescents recrutés étaient scolarisés en enseignement secondaire, délimitant ainsi la période développementale étudiée. Ensuite, plusieurs adolescents ont été proposés, adressés par des collègues du CMP sur la base de bilans antérieurs (QI ≥ 130, réalisé en période pré-lycéenne ou pré-adolescente). Or, les re-passations au moment de l'inclusion n'ont pas systématiquement reproduit ce seuil, révélant des performances inattendues.
Afin de rester cohérente avec mon approche clinique, descriptive, ces profils ont été conservés dans le corpus d'étude. Cette décision s'appuie sur l'hypothèse d'une inhibition intellectuelle transitoire affectant le QI mesuré, illustrant ainsi la trajectoire évolutive de l'efficience cognitive plutôt qu'une mesure figée.
Ma démarche s'inscrit dans la logique d'élaboration des hypothèses par des allers et retours permanents entre clinique de terrain, revue de littérature scientifique et observations empiriques, reflétant la pratique clinique des CMP où le HPI s'apprécie au-delà du QI total, en tenant compte du contexte développemental et psychopathologique.

Or, les écarts de performances observés lors de passations actuelles, se révèlent opportuns pour éclairer la question de l'inhibition intellectuelle.

Cependant la recherche demeure transversale : malgré l'utilisation données antérieures pour le repérage, l'analyse repose sur les mesures collectées au moment de l'étude, dans la comparaison des résultats aux questionnaires et tests projectifs des adolescents HPI et NHPI.

Les 15 premiers adolescents de chaque groupe, répondant aux critères d'inclusion et pour lesquels le consentement éclairé des mineurs et de leurs représentants légaux avait été obtenues, ont été retenus dans l'étude, rendant inutile tout tirage au sort.
Par ailleurs, dans un souci de respect de l'anonymat de chaque adolescent, l'ensemble des prénoms a été modifié.

- **Données socioprofessionnelles**

Les familles des adolescents HPI présentaient des profils socioprofessionnels variés.
Les familles des adolescents NHPI étaient issues de milieux à position socio-économique plus modeste.

	Professions parentales
HPI	- Professions ouvriers / manuels : 53,3 % - Professions intermédiaires / techniciennes / administratives : 33,3 % - Professions supérieures / cadres / indépendantes : 16,7 % - Activité inconnue : 6,7 % - Sans emploi : 0 %
NHPI	- Professions ouvriers / manuels : 50 % - Professions intermédiaires / techniciennes / administratives : 23,3 % - Professions supérieures / cadres / indépendantes : 20 % - Sans emploi : 6,7 %

Il n'est pas retrouvé de différences socio-professionnelles significatives entre les parents d'adolescents HPI et NHPI. Les deux groupes se caractérisaient par une forte proportion de professions parentales ouvrières, manuelles, suivies par les professions intermédiaires. Cette répartition a contredit le stéréotype selon lequel les enfants HPI seraient issus en majorité de milieux socialement ou intellectuellement favorisés (Dousson, 2022, 2024 ; Goldman et al., 2024).

- **Configurations familiales**

Dynamiques familiales			
	Union Matrimoniale	**Situation de Séparation**	**Union Non maritale**
15 Parents HPI	**10** (66,7 %)	**5** (33,3 %)	
15 parents NHPI	**4** (26,7 %)	**1** (6,6 %)	**10** (66,7 %)

Parmi les parents des adolescents inclus dans l'étude :
- **HPI** : 10 couples de parents étaient mariés (soit 66,7 %), dans 5 familles, les parents étaient en situation de séparation. (33,3 %).
Cette répartition témoignait d'une prédominance de configuration familiale unie, mais révélait également qu'un tiers des jeunes grandissaient dans un contexte de séparation parentale, illustrant ainsi la diversité des structures familiales au sein de ce groupe.

- **NHPI** : dans 4 familles, les parents étaient mariés (26,7 %), dans une famille, les parents vivaient en concubinage (6,6 %), 10 couples de parent étaient séparés (66,7 %).
La répartition mettait en évidence une proportion particulièrement élevée de séparation parentale.

2.3. Critères d'inclusion et d'exclusion

- **Critères d'inclusion**

- Adolescents venant consulter en CMP dépendant du Pôle Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent (PUPEA) du CPN de Laxou.
- Adolescents âgés de 14 à 16 ans et 11 mois., conformément à la limite d'âge du WISC-5, afin de ne proposer que la seule et même échelle d'intelligence à tous.
- Adolescents exprimant un mal-être psychologique et/ou un trouble anxiodépressif lors de la demande de consultation
- Adolescents ayant été informés de l'étude, ayant reçu la note d'information relative à celle-ci et ne s'étant pas opposés à y participer[84].
- Au moins un des parents ou détenteurs de l'autorité parentale ayant été informé de l'étude, ayant reçu la note d'information relative[85] à celle-ci et ne s'étant pas opposé à la participation de son enfant.

- **Critères de non-inclusion**

- Adolescents dont la maîtrise de la langue française est insuffisante pour remplir les questionnaires.
- Adolescents présentant un diagnostic formel de trouble psychiatrique sévère ou neurodéveloppemental clairement posé, tel que la schizophrénie ou le trouble su spectre autistique, par exemple.
- Adolescents ayant un QI ≤ 80 car le niveau d'efficience intellectuelle serait trop fragile et trop éloigné des attentes de notre recherche.
- Adolescents participant simultanément à une autre étude, en raison du risque de biais de test-retest pour la plupart des évaluations psychologique proposées.

[84] Protocoles de consentement et notes d'information adolescents, en annexe, p. 64.
[85] Protocoles de consentement et notes d'information parents, en annexe, p. 99.

3. Données de recherche

3.1. Collecte des données

L'intégralité des adolescents retenus, qu'ils soient identifiés HPI ou NHPI, a été soumis à l'ensemble des évaluations décrites ci-dessous.

- **Les outils de mesure quantitatifs**

L'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants - 5ème édition ou **WISC-V**
L'échelle standardisée d'intelligence de Wechsler a permis de répartir deux cohortes en fonction du QI analysé : une cohorte avec un HPI, définie par un **QI ≥ 130**, et une cohorte sans HPI définie par un **QI < 130**. En France, le HPI est généralement retenu à partir d'un QI de 130 ou plus, ce seuil correspondant au percentile 98, soit deux écart-type au-dessus de la moyenne de la distribution normale (courbe de Gauss) (Gauvrit, 2014a ; Clobert et Gauvrit, 2021), conformément aux critères des échelles de Wechsler (Wechsler, 2016).
• Évaluation des scores de QI des adolescents NHPI : Dès que les adolescents NHPI venaient consulter au CMP pour Adolescents, ils bénéficiaient de bilans adaptés à leurs besoins spécifiques. Ces bilans, incluant des épreuves intellectuelles, constituaient une première évaluation et étaient réalisés dans le cadre de leur prise en charge au CMP. Les adolescents sélectionnés avaient donc été évalués au cours de la période de cette étude.
Les bilans proposés ont ainsi fourni un « instantané » des capacités intellectuelles des adolescents NHPI, au moment de leur consultation, plutôt qu'une observation de leur développement cognitif tout au long d'un suivi longitudinal qui aurait permis d'évaluer l'évolution de leurs capacités intellectuelles. Dans le cadre de cette étude, **il n'a donc pas été retrouvé de fluctuations des scores de QI des adolescents NHPI.**
• Évaluation des scores de QI des adolescents HPI : En comparaison aux enfants NHPI, les enfants **HPI** peuvent susciter des interrogations chez les enseignants, dès leur plus jeune âge, incitant les professionnels de l'éducation à recommander des **évaluations cognitives répétées**. C'est pourquoi il est possible de retrouver des bilans intellectuels réalisés à différentes étapes de leur parcours scolaire.

Dans le cadre de l'étude menée à **Lunéville**, une approche inclusive a été privilégiée pour la sélection des participants HPI. En effet, en raison du nombre potentiellement restreint d'adolescents HPI disponible dans la région, tous les profils HPI ont été intégrés aux échantillons, sans distinction entre ceux présentant des indices de QI homogène et ceux ayant des indices hétérogènes.
Il convient de souligner que l'ensemble des protocoles mis en annexe (volume 1) ne comportent pas l'intégralité des informations relatives aux dates de passation des tests ni aux dates de naissances, afin de garantir l'anonymat des participants. Cependant, les dernières passations du WISC-V ont été réalisés, comme pour les adolescents NHPI, durant la période de l'étude.

L'échelle de disposition à l'ennui ou **EDE**

L'EDE est une échelle anglosaxonne adaptée en français en 1998 par Gana et Akremi, chercheurs associés au laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université François Rabelais de Tours, est la version francophone de la « Boredom Proneness Scale » (BPS) (Farmer et Sundberg, 1986). En septembre 2021, Kamel Gana m'a accordé, par courrier électronique, l'autorisation d'utiliser son échelle. Il a également partagé plusieurs références susceptibles de nourrir ma réflexion accompagnée de son dernier article de l'époque, consacré à la thématique de l'ennui (Gana et Akremi, 1998 ; Gana et al., 2000, 2019).

L'utilisation de l'échelle EDE a présenté l'intérêt d'explorer la double dimension de l'ennui, à la fois situationnelle et existentielle.

- L'ennui de situation ou ennui externe : Il se manifeste chez les personnes confrontées à des situations monotones peu stimulantes. L'ennui de situation correspond à une incapacité à s'engager avec intérêt dans une situation vécue, qu'elle soit familiale, scolaire, amicale.
- L'ennui interne ou ennui existentiel : Il se caractérise par une expérience chronique et prolongée d'ennui. Il traduit un état d'insatisfaction profond, accompagné d'une sensation douloureuse de manque et de vide, liée à des stimulations internes centrées sur soi.

Ainsi, cette échelle s'est révélée particulièrement pertinente dans le cadre d'une recherche sur l'ennui scolaire, comme outil cliniquement et scientifiquement approprié pour approfondir la connaissance de l'ennui en contexte scolaire dans une population adolescente au profil cognitif diversifié.

L'Échelle d'anxiété multidimensionnelle pour enfants (***Multidimensional Anxiety Scale for Children***) ou **MASC**

Ce questionnaire d'auto-évaluation, destiné aux enfants de 8 à 18 ans et validé en français, a permis de mesurer différentes dimensions de l'anxiété**,** tels que les symptômes physiques, l'anxiété sociale, l'anxiété de séparation et l'évitement du danger (March et al., 1997 ; Turgeon et al., 2005).

La pertinence de cette échelle dans une recherche sur l'ennui scolaire a résidé dans sa capacité à mesurer finement les différentes dimensions de l'anxiété. L'ennui scolaire a pu en effet être lié à des facteurs anxieux tels que l'anxiété sociale, la peur de l'échec ou encore l'anxiété de performance, susceptibles d'influencer la motivation, l'engagement et le vécu scolaire.

Ainsi, la MASC a apporté une dimension essentielle pour comprendre les mécanismes psychologiques complexes liés à l'ennui dans le contexte scolaire, surtout dans une population adolescente variée par ses profils cognitifs et affectifs.

L'Inventaire de Dépression de l'enfant (*Children Depression Inventory*) ou **CDI**

Ce questionnaire d'auto-évaluation, développé par Kovacs et Beck, est destiné aux enfants et adolescents de 7 à 17 ans. Il mesure la sévérité des symptômes dépressifs sur la base de 27 items, côtés de 0 à 2. Un score total élevé témoigne d'une bonne prédiction de symptômes dépressifs, bien que ce test ne puisse pas se substituer à une évaluation clinique complète. (Mack et Moor, 1982 ; Kovacs, 2013 ; Anant et al., 2023).

Dans le cadre de la recherche, le CDI a permis d'identifier et comparer la prévalence des symptômes dépressifs chez les adolescents HPI et NHPI, à travers une évaluation multidimensionnelle.

Le questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi de S. Harter (*Self-perception profile for adolescents*) ou **SPPA**

Cet instrument d'auto-évaluation a été conçu pour mesurer, chez les adolescents, la perception subjective de leurs compétences et de leur adéquation dans huit domaines spécifiques, ainsi que le sentiment de leur estime de soi globale. Les huit domaines sont les suivants :

- La compétence scolaire
- L'acceptation sociale
- La compétence athlétique
- L'apparence physique
- La compétence dans le travail
- L'attrait dans les relations amoureuses
- La conduite, le fait d'agir au mieux
- L'amitié intime

Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation de l'échelle SPPA a enrichit la compréhension des liens entre concepts de soi, estime de soi et ennui scolaire, chez des adolescents HPI et NHPI. Elle a permis en effet de mesurer la perception subjective que les adolescents ont de leurs compétences, leur sentiment global d'estime de soi, tout en offrant une analyse multidimensionnelle de cette estime et permettant de cerner plus précisément les aspects du concept de soi qui pouvaient être affectés chez des adolescents confrontés à l'ennui scolaire.

- **Les outils d'exploration clinique projective**

Statut épistémologique des épreuves projectives dans la démarche méthodologique

Les épreuves projectives comme « outils d'exploration clinique projective » s'inscrit dans le paradigme de la clinique interprétative propre à la psychologie clinique française, où ces instruments permettent d'appréhender les processus psychiques inconscient et les dynamiques subjectives des 30 adolescents (15 HPI et 15 NHPI), en complément des données quantitatives issues des questionnaires standardisés. Cette approche ancrée dans la tradition psychanalytique (Rorschach, TAT) privilégie l'analyse des contenus thématiques, des marqueurs structurels et des modalités relationnelles émergents dans la production de chaque sujet.

Si des analyses quantitatives complémentaires ont été réalisées sur l'ensemble de l'échantillon (comptage du nombre de mots, mesure des temps de latence, fréquence des mécanismes de défense), elles relèvent d'une quantification ciblée au service de l'interprétation clinique spécifique à la problématique de l'ennui dans son lien avec l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI, et non d'une standardisation nomothétique au sens du système Exner (SCOR) (Exner, 2003). L'adoption de ce dernier aurait nécessité une cotation exhaustive (34 indices) des normes internationales et une interprétation diagnostique différentielle incompatible avec l'objectif principal : l'exploration des expériences subjectives d'ennui et des modalités défensives dans cette population spécifique.

L'approche retenue articulée, autour d'une clinique interprétative des productions projectives et d'une herméneutique des réponses face aux planches du Rorschach et du TAT, s'avère ainsi cohérente avec la problématique posée et le positionnement épistémologique de la psychologie clinique développementale.

Le test psychodiagnostique de Rorschach

Le test de Rorschach, fondé sur un matériel abstrait et non figuratif, a constitué un outil projectif permettant d'explorer les structures du fonctionnement psychique. Il a mis en évidence des indicateurs psychodynamiques tels que la nature de l'angoisse, les mécanismes de défense mobilisés et le niveau de fonctionnement de la mentalisation.

Afin d'identifier des indicateurs plus précis en lien avec les hypothèses posées, la grille de représentation de soi élaborée par Nina Rausch de Traubenberg a été utilisée (Rausch de Traubenberg, 1961 ; Rausch de Traubenberg et al., 1990). Cette grille, structurée en différents axes, a permis de relever le type de contenu des réponses et d'en apprécier le caractère unitaire ou fragmentaire (colonne 1), de croiser ses contenus avec le réseau relationnel projeté (colonne 2), d'identifier le processus d'identification (colonne 3) et d'évaluer le degré de différenciation entre soi et l'autre (colonne 4). Le degré d'élaboration mentale des affects a été apprécié à partir de la fréquence des affects de plaisir ou de déplaisir, qu'il soit contrôlé ou non par un déterminant formel, ainsi qu'à partir de la présence ou de l'absence de manifestations somatiques de l'angoisse. La fréquence des affects verbalisés en passations spontanées a été prise en compte, de même que celle des affects exprimés selon la méthode associative. Trois types de manifestations somatiques selon la classification de De Tychey (1984) ont été observés : la stupeur (refus, chocs), les acting-in (agirs dirigés vers le corps propre tel que les froncements de sourcil suivi d'un temps de latence, les tremblements, la sudation, la pâleur) et les acting-out (fermeture des yeux, éloignement de la planche, manipulation répétée de la planche avant de répondre, soupir aux gestes de la main sur le visage).

Le test de Rorschach a constitué un outil pertinent et sensible pour explorer les dimensions psychodynamiques de l'ennui scolaire ainsi que ses manifestations spécifiques chez les adolescents HPI et NHPI.

Le test d'aperception thématique (*Thematic Apperception Test*) ou TAT

Le TAT, constitué de planches à contenu figuratif est un outil projectif qui permet d'explorer la nature des relations d'objet, l'investissement narcissique et objectal, ainsi que les modes prédominants de relation du sujet à son environnement.

L'administration du TAT a permis d'approcher le fonctionnement psychique des adolescents en combinant deux axes d'analyse : l'étude des procédés du discours mobilisés dans l'élaboration des récits et l'articulation avec les problématiques abordées par les jeunes. Une exploration a également été menée pour déterminer dans quelle mesure ces résultats résonnaient avec ceux issus du Rorschach.

Ensuite, une analyse méthodique du protocole a été réalisée planche par planche : le décryptage des procédés d'élaboration du discours s'est appuyé sur la feuille de dépouillement, tel que défini dans sa version actuelle par Chabert et al. (2020).

Le test d'aperception thématique (TAT) a constitué un outil précieux permettant d'approcher les dimensions profondes et subjectives de l'ennui scolaire, en explorant les processus psychiques inconscients et en analysant le contenu narratif du discours des adolescents HPI et NHPI.

Le TAT-RE comme aménagement spécifique de l'épreuve de TAT

Le TAT-RE ne constitue pas une nouvelle épreuve projective mais un aménagement spécifique et fondé sur l'épreuve TAT, s'appuyant sur quatre planches (1, 12 BG, 13 B et 16) [86].

Le signe TAT-RE rend compte de la triple caractéristique de cet aménagement :

- TAT : issu de l'épreuve projective TAT.
- R : réduit, restreint à quatre planches spécifiques (1, 12 BG, 13 B et 16).
- E : ennui, thématique centrale mobilisée par la consigne et par la valence projective des planches sélectionnées.

Cet aménagement TAT-RE vise à explorer de manière ciblée les représentations et affects associées à l'ennui chez les adolescents (HPI et NHPI) dans le cadre strict de cette étude. Il se distingue par une consigne unique et orientée vers l'ennui (en quoi ces planches évoquent-elle l'ennui, l'ennui scolaire, ton ennui) et une analyse nosographique standardisée des réponses portant sur la fréquence du mot « ennui », les thèmes d'inhibition/dépression et les profils HPI de type « mélancolique inhibé ». Au-delà d'une simple créativité, le TAT-RE peut servir directement les hypothèses d'inhibition/état dépressif chez les adolescents HPI et NHPI.

Ainsi dans le cadre de cette recherche, cet aménagement spécifique de l'épreuve de TAT repose sur la sélection de quatre planches du TAT (1, 12 BG, 13 B, 16), retenues à la suite d'une analyse préliminaire des productions d'adolescents extérieurs à l'échantillon de recherche. L'analyse de leurs productions verbales, en réponse aux planches du TAT, a révélé l'émergence spontanée de la thématique d'ennui.

Ces quatre planches sélectionnées en fonction de leur dimension symbolique, composent ainsi un aménagement de l'épreuve initiale. Elles se distinguent par leur capacité documentée à augmenter les thématiques de l'ennui et de la temporalité adolescents dans la littérature projective :

• Planche 1 : figure emblématique de la solitude/attente (Chabert, 1992), activant les mouvements mélancoliques et le vide existentiel pubertaires.

• Planche 12 BG : la rivière et l'arbre, symbolisant isolement/contemplation et/ou attente passive (Traubenberg, 1989), comme thématique centrale de l'ennui existentiel adolescent.

• Planche 13 B : l'image de l'enfant assis seul devant une maison en bois précaire, sollicite les conflits adolescents de séparation ambivalente (protection infantile/autonomie), la fragilité concernant l'enveloppe psychique et l'angoisse d'abandon.

• Planche 16 : planche qui représente une scène totalement vide, et qui sollicite l'angoisse du vide, la perte d'objet primaire et l'inhibition face à l'absence de stimuli.

La consigne de départ a permis d'accéder aux représentations psychoaffectives spécifiques des adolescents HPI et NHPI face à cette problématique.

3.2. Processus de collecte

• Validation éthique par le CPP[87]

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée auprès d'adolescents et a pour objectif d'explorer l'ennui scolaire en tant que manifestation subtile de l'inhibition intellectuelle et

[86] Planches en annexe, p. 21.

[87] Résumé du rapport final CPP, en annexe, p. 99

prodrome de la dépression, à travers une étude comparative entre lycéens HPI et NHPI. Conformément aux exigences éthiques et réglementaires relatives aux recherches impliquant des mineurs, le protocole de cette étude a fait l'objet d'un examen approfondi et a reçu un **avis favorable du Comité de Protection des Personnes** (CPP Est IV). L'approbation initiale a été obtenue le 09/11/2021 (N° ID-RCB : 2021-A01118-33) et la modification MS1 le 21/02/2023.

⇨ **Cadre éthique et méthodologique sécurisé** :
Le protocole CPP Est IV mentionne explicitement l'utilisation de données cliniques antérieures, disponibles dans les dossiers CMP, avec consentement éclairé préalable des adolescents et tuteurs légaux. La section 6.2 inclut les résultats aux tests psychologiques et informations anamnestiques du dossier de soin ; l'historique des mises à jour (19/01/20023) précise les modalités de réutilisation des données WISC-V déjà disponibles.

« 6.*2. Identification des données sources : Les documents sources seront constitués par l'ensemble des informations, figurant dans le dossier de soin des personnes participant à cette recherche, dont font partie les informations anamnestiques et les résultats aux échelles d'évaluation et tests psychologiques.*
HISTORIQUE DES MISES À JOUR DU PROTOCOLE :
Au 19/01/2023, ***modification substantielle*** *N° 1 : Échelle WISC-V : reformulation des modalités de passation de cette échelle ou de réutilisation de données déjà disponibles.*
Une modification majeure *(MS1 dans le CPP) a été évaluée le 21/02/2023, introduisant de nouvelles modalités, notamment* ***l'enregistrement*** *des réponses des participants aux tests projectifs, ainsi qu'une définition plus précise de la temporalité de passation de l'ensemble des épreuves sur toute une journée. Cette adaptation assure la conformité du protocole avec les principes de protection des droits, de sécurité et de dignité des participants. Ce cadre éthique strict a guidé chaque étape de la collecte des données.* »

⇨ **En pratique**, le processus d'évaluation a été organisé selon des modalités spécifiques[88] et une temporalité définie, appliquée pour chaque participant tout au long de la journée. Il convient de préciser que cette organisation a été ajustée à la suite d'une première phase d'administration des tests auprès d'adolescents, lesquels n'ont pas été inclus dans l'échantillon final, mais dont la participation a contribué à l'optimisation du protocole.
La révision du processus d'évaluation (MS1) a été motivée, d'une part, par des impératifs méthodologiques, notamment le respect des contraintes logistiques des adolescents participant et de leurs familles, ainsi que la prévention des biais potentiels associés à des évaluations réparties sur plusieurs séances : variation d'humeur, influence d'événements extérieurs, risque d'abandon. Par conséquent, l'ensemble des tests a été administré au cours d'une seule et même journée, plutôt que sur des temporalités différées. D'autre part, cette actualisation du protocole a permis d'intégrer l'autorisation de procéder à des enregistrements audios lors des passations des deux tests projectifs de Rorschach et de TAT.

[88] Matériel d'enregistrement spécifique mis à disposition par le service de l'UNité de recherche et d'Investigation Clinique (UNIC) du CPN de LAXOU.

⇨ Enregistrement selon les normes nancéiennes
La pratique de l'enregistrement audio s'inscrit dans les normes méthodologiques de l'école de Nancy, qui légitiment pleinement cette démarche en recherche clinique projective.

- **Cadre temporel d'évaluation**

La sélection des 15 premiers adolescents de chaque groupe, répondant aux critères d'inclusion, a permis de débuter l'étude rapidement, sans délai entre la phase de recrutement et le lancement des interventions. Ce choix méthodologique d'inclusion s'explique par la contrainte de temps imposée par le déroulement des passations effectuées dans le cadre de cette thèse, à raison d'une journée par semaine. L'administration de l'ensemble des épreuves s'est ainsi échelonnée sur 30 semaines, soit l'équivalent de 7 mois, voire une année scolaire sans compter les périodes de vacances.
Le choix de concentrer l'évaluation sur une seule journée, selon le protocole précisé dans le tableau ci-dessous, a permis de recueillir des données reflétant l'état des adolescents à un instant défini, en fonction du cadre temporel établi.

Tableau 22 : Déroulement de la journée de passation d'épreuves pour les 30 adolescents, HPI et NHPI

Le matin	- Administration de l'échelle du **WISC-V** - Passation du test de **Rorschach**
Pendant la pause déjeuner	Ce temps, organisé dans l'espace repas du CMP, offre aux adolescents un moment de pause et d'échanges plus informels. Cette continuité temporelle permet de maintenir le lien relationnel entre le participant et le psychologue, évitant ainsi une rupture dans le déroulement de la journée de passation.
L'après-midi	- Passation du **TAT**, - Puis du TAT-RE en lien avec l'ennui - Administration des questionnaires : **SPPA** + **CDI** + **MASC** + **EDE**

3.3. Méthodologie mixte : Analyse quantitative et qualitative des données

Cette section présente l'analyse méthodologique intégrée combinant des approches quantitatives et qualitatives, appliquées aux données issues de l'échelle d'intelligence, des auto-questionnaires et des tests projectifs, dans une perspective comparative entre adolescents HPI et NHPI.

- **Données quantitatives**

La collecte de données a été réalisée selon une démarche mixte, associant des outils quantitatifs et qualitatifs. Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide du WISC-V, des auto-

questionnaires standardisés : EDE, MASC, CDI et SPPA, ainsi que par une approche métrique des tests projectifs de Rorschach et de TAT, permettant une **mesure objective et une exploitation statistique des résultats**. Cette utilisation des outils projectifs s'inscrivait dans la perspective comparative et visait à enrichir l'analyse des dimensions étudiées.

• Test de Rorschach

Dans le cadre de cette étude, une **analyse métrique du nombre de mots** produits par les adolescents HPI et NHPI en réponses aux planches de Rorschach, a été retenue. Cette démarche a été choisie afin de repérer d'éventuelles difficultés d'expression orale révélatrices d'une inhibition verbale liée à une **inhibition intellectuelle**. Elle a permis de comparer la variation de la verbalisation entre les deux groupes d'adolescents, en examinant le nombre de mots émis face à chaque planche du test projectif de Rorschach.

De la même manière, le **nombre de mécanismes de défense** mobilisés par les adolescents dans leurs réponses face aux planches du Rorschach a été **quantifié**. Cette analyse complémentaire avait pour objectif de comparer l'utilisation de ces mécanismes entre les groupes HPI et NHPI, en s'appuyant sur un comptage systématique réalisé sur l'ensemble du test, afin de repérer la présence du mécanisme défensif d'inhibition intellectuelle.

• Test de TAT

Une **analyse similaire** à celle retenue pour le Rorschach a été également appliquée, à travers **l'évaluation et la comparaison de la production verbale** des adolescents HPI et NHPI, face aux images proposées par ce second outil projectif.

Puis, une **analyse comparative a été réalisée entre les deux tests**, **Rorschach et TAT**, dans le but d'identifier d'éventuelles différences ou similarités dans les modalités de verbalisation des adolescents selon le type de support projectif utilisé.

La justification de la méthode de quantification du nombre de mots repose sur le caractère spécifique des études comparatives entre ces deux tests : bien que les réponses au test de Rorschach puissent faire l'objet d'une quantification standardisée, une telle démarche n'est pas directement applicable au TAT. Ainsi, le comptage du nombre de mots a été retenu comme une approche méthodologique commune et pertinente, permettant une analyse et une comparaison cohérente des productions verbales générées par chacun des tests (Murray, 1943 ; Exner Jr et Erdberg, 2005 ; Mihura et al., 2013).

• Aménagement spécifique de l'épreuve de TAT ou TAT-RE (TAT restreint à l'ennui)

Le protocole TAT-RE est un aménagement spécifique de l'épreuve de TAT. Il invite les adolescents participant à l'étude à **réinterpréter quatre planches sélectionnées, issues du TAT**, en répondant à **la consigne suivante : « En quoi ces planches font-elles penser à l'ennui, à l'ennui scolaire, à ton ennui ? ».** Les quatre planches (planche 1, 12 BG, 13 B, et 16) ont été retenues en raison de leur pertinence et de leur caractère significatif, en lien avec les thématiques de la recherche – l'inhibition intellectuelle et les états dépressifs – étayées par les travaux de Chabert (2003).

L'analyse des données repose ainsi sur une double approche, à la fois quantitative et qualitative ; la méthode quantitative visant à identifier les thèmes récurrents, à travers les mots-clés, la fréquence d'apparition du mot *ennui* et les concepts évoqués liés à ce thème.

- **Données qualitatives**

• Test de Rorschach

L'ensemble des planches de Rorschach a fait l'objet d'une analyse clinique pour la totalité des adolescents HPI et NHPI. En complément de cette évaluation globale, trois cas particuliers ont été sélectionnés et mis en lumière dans le manuscrit.

À partir de l'analyse des réponses et des psychogrammes, la dépression a été explorée selon cette double approche, conduisant à l'élaboration d'un outil original : une « **jauge de dépression** », élaborée spécifiquement pour cette recherche, et de manière **très subjective**.

Or, le terme initial « **jauge** », connoté mécaniquement, cède la place à « **prisme de dépression** », qualification plus adéquate pour rendre compte d'une perspective multidimensionnelle et subjective d'appréhension des tonalités dépressives.

Cette élaboration s'appuie sur des indices cliniques validés issus de la littérature projective, notamment Chabert (1992), qui identifie les marqueurs projectifs sensibles aux vécus de perte, de manque d'objets et d'angoisse dépressive : inhibition idéique/psychomotrice, restrictivité protocolaire, pauvreté verbale, absence de réactivité chromatique, réponses lapidaires dépourvues de fantasmes, rareté kinesthésique, hyperinvestissement sensoriel (froid, brume, manque), prédominance achromatique/noire (« humeur noire »), recours aux blancs (vide), réponses intermaculaires (trou, absence), fréquence des estompages (gris, « tristesse »), remarques dysphoriques explicites.

La méthodologie de construction s'est articulée en trois étapes :

• Premièrement, un recensement systématique des indicateurs de dépression (Idd) issus de la grille d'analyse de la dynamique affective appliquée aux Rorschach (Azoulay et al., 2007 ; Chabert, 2018 ; Rausch de Traubenberg et al., 1990). Cette construction s'inscrit dans une approche clinique, s'appuyant sur l'analyse complète des psychogrammes en tenant compte du nombre de réponses, de la qualité des modes d'appréhension (G %, D %), des indices informels (F %, F+ %), des indices de contenu (A %, H %), de la qualité du TRI et de l'indicateur d'angoisse (IA %).

• Dans un deuxième temps, l'analyse s'est focalisée sur les réponses achromatiques (C, C', CF, FC, C'F, FC'), l'estompage (E, EF, FE), les kinesthésies (K ou Kan), les réponses clair-obscur (Clob, Fclob, ClobF) ainsi que les commentaires dysphoriques (« j'aime » ou « je n'aime pas »). Tous ces indices identifiés dans chaque protocole ont été regroupés puis comptabilisés afin d'obtenir un score global, présenté sous la forme d'un « **prisme de dépression** » afin de faciliter visuellement la comparaison des niveaux de dépression entre adolescents, HPI et NHPI.

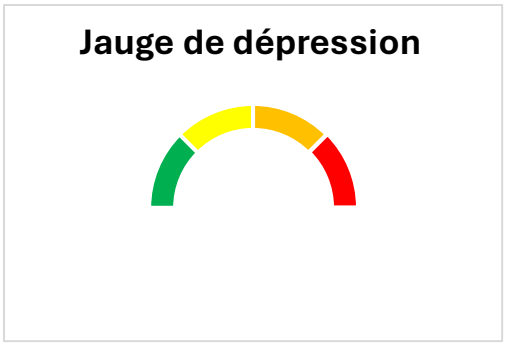
• Troisièmement, les indices ont fait l'objet d'un comptage systématique dans chaque protocole d'adolescent HPI/NHPI, objectivant leur densité relative. Ainsi, les indices de dépressifs (Idd) révèlent chez les adolescents HPI, une prévalence de 100 % pour 30

occurrences (réparties en 26,66 %, 40 % 26,66 % et 6,66 %) contre 84 occurrences chez les adolescents NHPI (1,19 %, 19,05 %, 60,71 % et 19,05 %).

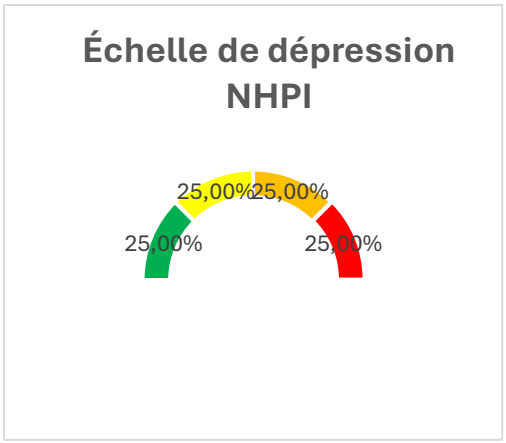
HPI Idd				
30	8	12	8	2
100%	26,66 %	40 %	26,66 %	6,66 %

NHPI Idd				
84 occurrences	1	16	51	16
100%	1,19 %	19,05 %	60,71 %	19,05 %

Ces distributions ont permis d'établir une graduation en quatre niveaux selon la densité cumulative des indices et retranscrite sous forme de diagramme semi-circulaire synthétique.



- **Pas de dépression**
- **Dépression légère**
- **Dépression modérée, d'intensité moyenne**
- **Dépression sévère**



La quantification systématique s'est articulée avec une analyse clinique fine des contenus projectifs. Chez les adolescents HPI comme chez les adolescents NHPI, il a été relevé :

- des thèmes de dévalorisation : « cœur déchiré », « corps morcelé »
- une imagerie morbide : « oiseau mort », « sang ».
- une tonalité triste/solitaire
- un masquage par l'humour défensif ou l'auto-dérision.

L'analyse comparative restitue ainsi la diversité des modalités de figuration dépressive.

Ma familiarité clinique avec le test de Rorschach, associé à un protocole d'évaluation déjà conséquent, (WISC-V, quatre questionnaires, TAT, TAT-RE) a privilégié le choix cet outil.

L'application de la même quantification aux données de l'épreuve TAT (et TAT-RE) mériterait d'être exploitée dans une étude future dédiée, pour rester théoriquement complémentaire avec l'école de Paris.

Cette construction méthodologique singulière veut répondre à un manque dans l'évaluation projective de l'inhibition-dépression chez les adolescents (HPI comme NHPI), en l'absence d'outils standardisés adaptés. Elle s'inscrit dans une démarche exploratoire et créative, cherchant à restituer de manière visuelle et accessible des données hétérogènes, tout en prenant compte tenu de la richesse préexistence des échelles d'auto-évaluation validées.
Ce prisme de dépression apparaît ainsi comme une première tentative perfectible, s'efforçant de s'insérer dans la tradition innovante de la clinique projective française.

Bien qu'informel, cet outil s'appuie sur des indicateurs formels et reconnus, et offre une représentation visuelle claire et intuitive des niveaux de dépression, rendant plus aisée la comparaison des affects dépressifs entre les deux groupes étudiés.

• Test de TAT : planche 3 BM[89]
Dans le cadre l'exploration de l'ennui comme prodrome d'une dépression, une analyse systématique des réponses à la **planche 3BM** a été réalisée pour l'ensemble des protocoles[90]. En effet, la planche 3BM s'avère être un outil d'évaluation pertinent pour une **étude comparative de la dépression entre les adolescents HPI et NHPI.** Cette planche présente des caractéristiques à la fois concrètes et symboliques, permettant d'approcher la thématique dépressive (Castro et al., 2024 ; Mazoyer, 2012). Le contenu manifeste de la planche 3BM montre un personnage dont le sexe et l'âge sont délibérément ambigus, dans une posture affaissée, affalé sur un banc ou une banquette, avec un objet également ambigu posé à proximité (Shentoub et Debray, 1971).
La posture du personnage est caractéristique de la position dépressive, telle que conceptualisée par Mélanie Klein (1940), suggérant une scène de tristesse, liée à la problématique de perte d'objet et à l'intégration des pulsions agressives. Selon la théorie kleinienne, cette image confronte l'adolescent à des sentiments ambivalents envers l'objet, allant de l'amour à la haine, associés ou non à des sentiments de culpabilité ou de honte narcissique (Klein, 1935).

• TAT-RE : Aménagement spécifique de l'épreuve de TAT[91]
S'inspirant du TAT, cette méthode a pour objectif d'**explorer sur quatre planches spécifiques les représentations et les affects associés à l'expérience de l'ennui chez les adolescents HPI et HPI**, offrant ainsi un outil d'investigation psychologique adapté à cette problématique particulière. L'approche qualitative a permis une analyse approfondie des discours, les réponses des adolescents étant replacées dans le contexte de leur expérience personnelle de l'ennui.

[89] Illustration de la planche, en annexe, p. 21.
[90] Tableau des protocoles de la planche 3 BM adolescents HPI/NHPI en annexe, p. 97.
[91] Dans section : partie 2. Méthodologie - 3. Données de recherche - 3.1. Collecte des données.

3.4. Méthode d'analyse

L'analyse des données de cette thèse mobilise une combinaison de techniques quantitatives et qualitatives, afin de répondre à la complexité des problématiques étudiées chez les adolescents HPI et NHPI.

- **Choix des analyses statistiques quantitatives**

Les analyses quantitatives des productions verbales projectives (temps de latence, nombre de réponses et de mots au Rorschach, TAT, TAT-RE) s'appuient sur des statistiques descriptives complètes (moyennes, totaux, pourcentages par planche/groupe) et sur des tests inférentiels paramétriques[92], notamment le test t de Student pour comparer les groupes HPI (N = 15) et NHPI (N = 15).

Les indicateurs quantitatifs ont nécessité un traitement statistique rigoureux. Ce travail d'analyse a d'abord été réalisé par un doctorant formé aux méthodes quantitatives avancées. Dans un second plan, ces résultats ont été comparés avec ceux de l'intelligence artificielle (IA). Toutefois, les traitements de l'IA présentaient des divergences et certaines incohérences d'interprétation par rapport aux analyses humaines. J'ai alors repris moi-même l'ensemble des calculs, en appliquant les formules statistiques utilisées par le doctorant, en vérifiant point par point la cohérence des résultats. Les données présentées dans la thèse reposent ainsi exclusivement sur mes analyses contrôlées, proches de celles du doctorant et non sur les estimations produites par l'IA.
Bien que restreint (N = 30), l'échantillon demeure équilibré et conforme aux pratiques des recherches sur des adolescents HPI, population dont la rareté limite naturellement les effectifs disponibles.
Malgré ces effectifs restreints (n = 15 par groupe), le *t* de Student a été retenu en raison de sa validité reconnue dans les études à effectifs limités et groupes appariés, lorsque les données sont comparables entre groupes (De Winter, 2013 ; Ingrand, 2018). Ce travail s'appuie sur des analyses quantitatives des productions verbales projectives (temps de latence, nombre de réponses et de mots aux Rorschach, TAT et SP), mobilisant des statistiques descriptives complètes (moyennes, totaux, pourcentages par planche/groupe) et des tests inférentiels paramétriques[93], tel que le test *t* de Student, afin de comparer les moyennes entre groupes selon le type d'épreuve projective ou le profil clinique étudié.
S'agissant de la légitimité de l'analyse statistique appliquée aux épreuves projectives, cette démarche, limitée aux indicateurs descriptifs de base, est reconnue par l'École de Paris (Chabert, 2003 ; Brelet-Foulard, et al., 2019), dès lors qu'elle soutient l'interprétation clinique sans en trahir la spécificité.

[92] Permettant de tirer des conclusions sur une population entière à partir d'un échantillon (aspect inférentiel), en supposant que les données suivent une distribution spécifique avec des paramètres connus (aspect paramétrique), généralement, la loi normale.
[93] Permettant de tirer des conclusions sur une population entière à partir d'un échantillon (aspect inférentiel), en supposant que les données suivent une distribution spécifique avec des paramètres connus (aspect paramétrique), généralement, la loi normale.

Des méta-analyses (Meyer et al., 2011) confirment par ailleurs la sensibilité différentielle du Rorschach pour caractériser des profils psychopathologiques, y compris à partir d'échantillons restreints (n < 50). Ces données font écho aux observations cliniques françaises citées précédemment, qui soulignent l'intérêt des indicateurs descriptifs quantitatifs en complément de l'interprétation projectives approfondie.

- **Précisions sur le traitement des données du TAT**

Concernant l'exclusion de certaines planches du TAT, celles-ci correspondent aux stimuli spécifiquement **genrés** (6BM, 6GF, 7BM, 7GF, 8BM, 9GF), présentés exclusivement aux garçons (BM) ou aux filles (GF) selon le protocole standard. Leur exclusion garantit l'équité statistique entre les groupes HPI et NHPI, en ne retenant que les planches administrées de manière identique à tous les participants.
Cette procédure, conforme aux pratiques normalisées du TAT, élimine les effets confondants liés au **genre** en ne retenant que les planches communes à tous les participants. Chabert précise (2003, p. 46) que « dans les études comparatives inter-groupes, il convient de sélectionner uniquement les planches administrées de manière identique à l'ensemble des sujets » pour garantir l'équivalence des conditions expérimentales. L'analyse s'appuie ainsi exclusivement sur des réponses obtenues dans des **conditions strictement équivalentes**, préservant la validité des comparaisons statistiques (p=0,0003).

- **Approches complémentaires d'analyse**

• Approches psychométriques
Les protocoles[94] issus du WISC-V ont été analysés individuellement afin de comparer les performances entre les groupes HPI et NHPI. Les productions verbales exprimées aux tests projectifs ont fait l'objet d'une analyse quantitative, visant à approfondir les dimensions d'inhibition intellectuelle et de dépression, à travers une démarche spécifique de quantification[95].
• Évaluations cliniques
Les matériaux issus des test projectifs ont fait l'objet d'une analyse s'appuyant sur les grilles théoriques reconnues, notamment celles de Chabert et de Rausch de Traubenberg, afin d'identifier les indicateurs pertinents relatifs à l'ennui, l'inhibition et la dépression.

• Limites méthodologiques et perspectives
Le choix du modèle des mécanismes de défense de Chabrol, bien qu'opérationnalisé et validé dans plusieurs études empiriques sur l'adolescence (Chabrol, 2005 ; Chabrol, et Callahan, 2018), présente effectivement des limites théorico-cliniques soulignées par le rapporteur.
Ce cadre, centré sur une typologie hiérarchisée des défenses, tend à privilégier une approche adaptative et cognitive au détriment des dimensions narcissiques et limites du fonctionnement psychique, pourtant centrales dans la dynamique adolescente. Une telle perspective risque ainsi

[94] Protocoles WISC-V, en annexe, p. 97.
[95] Résultats des productions verbales, en annexe, Rorschach et TAT, p. 97.

d'invisibiliser les processus transitionnels et identitaires qui traversent cette période, notamment les mouvements de désorganisation-restructuration narcissique post pubertaires.

Cette limite est d'autant plus saillante dans le contexte des adolescents HPI, où les enjeux narcissiques – entre investissement intellectuel et fragilité des investissements objectaux - s'avèrent particulièrement intenses (Tordjman et Kermarrec, 2019 ; Weismann-Arcache, 2006 ; Guignard et Zenasni, 2004).
Les travaux cliniques et psychanalytiques de Roman (2012, 2021) soulignent par ailleurs l'importance des processus narcissiques et limites dans la dynamique adolescente, notamment à travers l'étude des agir violents sexuels et l'apport des épreuves projectives, qui révèlent les mouvements narcissiques sous-jacents au passage à l'acte. Roussillon (2000) complète cette perspective en articulant les enjeux de symbolisation à l'adolescence aux conflits narcissiques primaires.
Les données issues du modèle de Chabrol gagneraient à être systématiquement articulés à une lecture psychodynamique. Bien qu'une analyse clinique projective, somme toute sommaire, a été ici réalisé, des contraintes de pagination ont néanmoins imposé un choix méthodologique délibéré afin de limiter son développement.

• Techniques de comparaison et analyses statistiques
Afin de comparer les distinctions entre l'ennui de situation et l'ennui existentiel, ainsi que les variations d'inhibition et de symptomatologie dépressive au sein des deux groupes d'adolescents, des analyses statistiques ont été réalisées. Les variables quantitatives ont été soumis au test de chi-deux afin de tester l'existence l'indépendance entre deux variables qualitatives. Face à la taille réduite des échantillons pour les analyses intragroupes HPI ou NHPI, le test *t* de Student a été privilégié en raison de sa pertinence, et lorsque la distribution des données pouvait être considérée comme approximativement normale.

3.5. Statut psychométrique des épreuves projectives

Les tests projectifs, critiqués depuis les années 1990 pour leurs limites psychométriques (Lilienfeld et al. 2000 ; Wood et al. 2002), notamment en termes de fiabilité test-retests et de biais culturels, conservent une validité démontrée par des méta-analyses rigoureuses.
Mihura et al. (2013) réalisent 53 méta-analyses sur 65 variables principales du *Compréhensive Systèm Rorschach* face à des critères externes (diagnostics, observations indépendantes), confirmant une validité de 79 % des variables significatives.
Hiller et al. (1999) établissent une équivalence avec le MMPI (*Minnesota Multiphasic Personnality Inventory*), test de référence majeur des questionnaires objectifs, pour la fiabilité et la validité additionnelle (apport prédictif significatif au-delà des autres mesures).
Ces critiques du test de Rorschach ont suscité des réfutations méthodologiques solides et détaillées (Ganellen, 2001 ; Hibbard, 2003), qui ont mis en lumière les faiblesses des arguments adverses et défendu la robustesse de l'instrument.
Ces échanges alimentent un débat persistant et toujours vif dans la littérature scientifique, comme en témoigne l'affrontement entre Mihura et ses collaborateurs (2015) et Wood et ses

co-auteurs (2015), révélant des tensions épistémologiques entre tenants des approches projectives et promoteurs des mesures auto-déclaratives.
Évrard et Frigaux (2021) ont joué un rôle clé dans cette synthèse éclairante en proposant une analyse nuancée et prospective qui réconcilie ces positions et éclaire les enjeux cliniques contemporains de l'évaluation projective.

L'approche interprétative adoptée dans cette étude, étayée par les travaux de Rausch de Traubenberg et Chabert, est ici enrichie par une quantification des affects et des marqueurs défensifs, ainsi que par l'utilisation du TAT-RE, spécifique à l'ennui adolescent.
Cette articulation, somme toute innovante, associe la richesse clinique traditionnelle aux exigences rigoureuses de la démarche basée sur l'analyse psychométrique et les données empiriques. Elle garantit ainsi une évaluation projective à la fois subtile, nuancée et solidement étayée scientifiquement.

Partie 3 : Présentation des résultats

Introduction

Cette recherche a pour objectif d'examiner l'ennui scolaire, non seulement comme une manifestation de lassitude, de désintérêt ou d'impression de vide ressentis par les élèves lors d'activités pédagogiques, mais également comme un indicateur clinique révélant une dynamique psychoaffective complexe. Cette étude s'intéresse particulièrement aux adolescents HPI qui, en raison de leurs particularités cognitives, sont susceptibles de ressentir de l'ennui lorsque leur l'environnement ne répond pas à leurs besoins intellectuels spécifiques.
Dans ce contexte, l'ennui est appréhendé, non comme une réaction scolaire passagère, mais comme une expression potentielle d'inhibition intellectuelle, annonciateur d'un mal-être dépressif sous-jacent.

La présente partie est dédiée à l'analyse des résultats issus de l'étude réalisée auprès de 30 adolescents répartis équitablement en deux groupes équilibrés : 15 adolescents HPI et 15 adolescents NHPI. Cette analyse vise à explorer et à comparer les profils intellectuels et psychologiques de ces deux populations afin de mieux appréhender la nature de l'ennui scolaire, qu'il s'agisse d'un ennui situationnel lié au contexte ou d'un ennui plus profond, de nature existentiel.
Afin de situer le contexte des analyses, il convient de présenter **les principales caractéristiques de l'échantillon**, notamment la répartition sexuelle mais également les profils socioprofessionnels des parents ainsi que l'état psychologique des adolescents de chaque groupe.

- Bien que la répartition fille/garçon n'ait pas été intégrée dans les analyses statistiques, il convient de souligner que le groupe HPI est composé de 10 filles et 5 garçons, tandis que le groupe NHPI compte 11 filles et 4 garçons, ce qui permet une relative homogénéité entre les groupes en termes de répartition sexuée.
- Du point de vue socioprofessionnel, l'analyse des professions parentales ne permet pas de dégager des tendances distinctives entre les deux groupes. Les profils socioprofessionnels des parents d'adolescents HPI et NHPI sont comparables, avec une prédominance des métiers ouvriers, manuels ou de professions intermédiaires[96] dans les deux populations. Ces données vont à l'encontre de l'hypothèse souvent avancée selon laquelle les adolescents HPI proviendraient majoritairement de milieux socialement ou intellectuellement favorisés.
- Les configurations familiales des adolescents HPI apparaissent majoritairement unies, bien qu'un tiers d'entre eux évoluent dans un contexte de séparation parentale. À l'inverse, chez les adolescents NHPI, la proportion des familles monoparentales est nettement plus fréquente. Dans ce contexte, la structure familiale des adolescents inclus dans l'étude se distingue par une plus grande stabilité familiale chez les jeunes HPI.
- Aucun des adolescents, dans l'un ou l'autre des groupes, ne souffrait de pathologies psychiatriques de nature psychotique faisant l'objet d'un diagnostic médical. Tous avaient été orientés au CMP pour des difficultés scolaires, accompagnées de symptômes anxieux dépressifs au moment de l'entrée dans le suivi psychologique.

[96] Les professions intermédiaires sont des emplois qualifiés situés entre les cadres et les ouvriers et employés, incluant des fonctions administratives, techniques, éducatives et sociales (Insee, 2025).

Dans ce contexte à la fois psychosocial et clinique, l'évaluation des adolescents inclus dans l'étude s'est appuyée sur une batterie d'outils cliniques et psychométriques, administrés dans un cadre semi standardisé. Ainsi, des auto-questionnaires ont été utilisés pour mesurer plusieurs dimensions telles que la dépression, l'anxiété et l'estime de soi et l'ennui. Parallèlement, des tests projectifs, notamment le Rorschach, le TAT, ainsi que le TAT-RE basé sur quatre planches issues du TAT, ont été proposés afin d'explorer la dynamique psychoaffective des adolescents. Si la présence de l'ennui constitue un centre d'intérêt particulier dans cette recherche, il convient de spécifier qu'**aucun entretien clinique spécifique portant sur ce sujet n'a été proposé aux participants**. Cette décision repose sur plusieurs considérations méthodologiques :

- D'une part, le temps déjà réparti sur une journée complète pour chaque séance d'évaluation ne permettait pas de consacrer une attention approfondie à la conduite d'un entretien supplémentaire, sans perturber la réalisation intégrale du protocole expérimental.
- D'autre part, la diversité des données recueillies incluant des questionnaires, des tests projectifs et des évaluations psychométriques, encourageait le recours à des outils standardisés assurant la fiabilité et la comparabilité des analyses.
- Par ailleurs, le caractère exploratoire de l'étude privilégiait une approche quantitative et projective visant à identifier des indices cliniques indirects liés à l'ennui plutôt qu'une analyse qualitative fondée sur des entretiens.
- Enfin, le suivi psychologique déjà en place chez les adolescents pouvait rendre difficile l'intégration d'un entretien spécifique dédié à cet aspect dans le cadre de la présente recherche.

Les analyses qui suivent, étayées par le cadre psychosocial et clinique, ainsi que par la présentation des outils d'évaluations complémentaire, permettent de présenter les résultats obtenus, en lien avec les hypothèses de départ, articulées autour de trois axes principaux :

- **La prévalence de l'ennui existentiel** : Les analyses cherchent à déterminer si les adolescents HPI manifestent une propension plus marquée à l'ennui existentiel que les adolescents NHPI, en lien avec leurs capacités intellectuelles spécifiques. L'association des résultats du questionnaire d'ennui (EDE) et du TAT-RE permet d'approfondir cette problématique, offrant ainsi une compréhension clinique de ce phénomène, au sein de la population étudiée.
- **La nature de l'ennui en lien avec l'inhibition intellectuelle** : Les analyses permettent d'approcher la manière dont l'ennui peut se manifester sous une forme d'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI, en prenant en considération les particularités de leur fonctionnement cognitif et psychoaffectif. À cette fin, l'inhibition intellectuelle est évaluée à partir des données à la fois quantitatives et qualitatives issues des résultats des divers tests administrés aux adolescents.
- **Le lien entre ennui scolaire et symptômes dépressifs** : Les analyses s'appuient sur l'hypothèse selon laquelle l'ennui scolaire serait lié à des signes de dépression, suggérant qu'il pourrait être refléter une détresse psychoaffective sous-jacente chez les adolescents HPI. L'évaluation de la dépression, à partir des résultats du questionnaire de dépression (CDI) et aux

tests projectifs, permet d'explorer les indices de souffrance psychique, comparativement entre les deux groupes.

Ce chapitre consacré aux résultats expose les observations constatées au sein des deux échantillons de l'étude. Leur interprétation, mise en perspective avec la littérature scientifique, est essentiellement développée dans la section « discussion » qui reprend exactement la même structure que cette partie « résultats » afin d'en assurer la cohérence.

1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI

Bien que les adolescents HPI puissent être confrontés à la fois un ennui externe situationnel, lié aux circonstances externes, et un ennui existentiel, d'ordre interne, ils seraient plus susceptibles à éprouver ce dernier. Cette prédisposition s'expliquerait par leurs capacités cognitives particulières ainsi que leur recherche de sens, caractéristiques fréquemment observées dans cette population.

Afin d'examiner cette hypothèse, cette partie de l'étude adopte une approche méthodologique mixte, articulant des méthodes quantitatives et qualitatives. Deux outils d'évaluation complémentaires ont été utilisés : l'échelle d'ennui (EDE), questionnaire standardisé permettant de mesurer et de quantifier l'expérience de l'ennui, et un test projectif original élaboré spécifiquement pour cette recherche, fondé sur quatre planches sélectionnées du TAT et nommé TAT-RE.

Les résultats obtenus recueillies indiquent que, contrairement à l'hypothèse formulée initialement, la prévalence de l'ennui existentiel chez les adolescents HPI ne présente pas de différence significative par rapport à celle relevée chez les adolescents NHPI.

1.1. L'ennui, un thème récurrent et commun chez les adolescents

1.1.1. Approche quantitative de l'ennui, à l'aide de l'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE)

L'analyse comparative des résultats obtenus à l'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE) permet d'examiner, chez les adolescents HPI et NHPI, la prévalence respective des deux formes d'ennui : l'ennui situationnel d'origine externe, et l'ennui existentiel, d'ordre interne[97].

Les **résultats issus de l'EDE ne révèlent pas de différences significatives entre les deux groupes,** en ce qui concerne les deux dimensions d'ennui évaluées. Les scores relatifs à l'ennui situationnel, à l'ennui existentiel ainsi qu'à l'ennui total, apparaissent globalement similaires

[97] Tableau 23 : Résultats comparatifs de l'échelle d'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 22.

chez les adolescents HPI comme chez leurs pairs NHPI. Cependant, une distinction subtile peut être relevée : les adolescents **HPI** de l'échantillon tendent à manifester un ennui principalement **en réaction aux circonstances externes**, tandis les adolescents **NHPI** semblent davantage éprouver une forme d'**ennui plus interne**.

Les résultats exprimés en pourcentage révèlent une **prédominance de l'ennui de situation** (ennui externe SE) sur l'ennui existentiel (ennui interne SI), et ce, dans l'expérience vécue **à la fois par les adolescents HPI et les NHPI**[98] :

- Chez les adolescents HPI, l'ennui externe est rapporté dans **67,22 %** des cas, contre **47,62 %** pour l'ennui interne.
- Chez les adolescents NHPI, l'ennui externe est éprouvé dans **67,78 %** des cas, contre **50,48 %** pour l'ennui interne.

Dans l'ensemble, les pourcentages obtenus à cette échelle EDE annulent la différence entre les adolescents HPI et NHPI. Elle demeure en effet très faible en ce qui concerne leur expérience d'ennui, qui se manifeste majoritairement sous une forme situationnelle plutôt qu'existentielle, et ce, dans les deux groupes.

Le calcul statistique effectué à partir du t de Student confirme l'absence de différences significatives entre les groupes HPI et NHPI, quant à la répartition de l'ennui externe et interne ($X^2 = 0 <$ valeur critique = 3 ,84 et dl = 1). De même, l'analyse statistique aux sous-échelles de l'EDE : EDE-T, EDE-SI et EDE-SE ne révèle **aucune différence significative entre les deux cohortes**. En effet, la valeur obtenue au test du Khi-deux ($X^2 = 0{,}0067$) est considérablement inférieure à la valeur critique (5,991) pour un degré de liberté de 1, et un seuil de signification $p = 0{,}05$. Ces résultats indiquent qu'il n'existe **pas de variation notable dans l'expérience de l'ennui entre les lycéens HPI et NHPI**, telle que mesurée par l'échelle EDE.

1.1.2. Approche qualitative de l'ennui, à l'aide TAT-RE

L'analyse des réponses[99] des lycéens HPI et NHPI aux quatre planches du TAT RE[100], spécifiquement sélectionnées pour explorer la question de l'ennui, révèlent **une homogénéité dans la manière dont ils décrivent et éprouvent cette expérience, indépendamment de leur profil cognitif.** L'ensemble des verbalisations recueillies[101] permet de dégager plusieurs dimensions communes structurant le vécu de l'ennui : scolaire, familiale, sociale, temporelle et défensive.

Sur le plan scolaire, les adolescents mentionnent explicitement l'ennui comme une expérience liée au contexte des apprentissages, la qualifiant tantôt de « situation actuelle » ou d' « ennui scolaire », tantôt à travers des expressions plus familières telles que « c'est chiant » ou « il se fait un peu chier ». Cette dimension de manifeste également par des postures caractéristiques –

[98] Tableau 24 : Pourcentages comparatifs d'ennui calculé dans l'échelle d'ennui (EDE), pour les adolescents HPI et les adolescents NHPI, p. 22.

[99] Protocoles TAT-RE, en annexe, p. 97.

[100] Tableau 25 : Les quatre planches spécifiques, utilisées pour la SP, inspirées du TAT et proposées aux adolescents participants à l'étude, en annexe, p. 22.

[101] Tableau 26 : Dimensions communes de l'expérience d'ennui chez les adolescents HPI et NHPI, selon les réponses fournies à l'EDE, en annexe, p. 23.

tête soutenue par les mains, attitude relâchée ou apparente somnolence – ainsi que par un désengagement scolaire marqué par le désintérêt, le manque de motivation et de concentration. La dimension familiale transparaît dans l'évocation d'attentes parentales perçues comme élevées, voire d'une pression exercée sur les adolescents.
L'ennui comporte également une dimension sociale, qui se décline dans les propos évoquant l'absence d'interactions, le sentiment d'être mis à l'écart ou le manque d'activité partagées, qui accentue la lourdeur de l'expérience de l'ennui.
Enfin, l'analyse du discours révèle une dimension défensive où l'ennui favorise, chez certains, un mouvement d'introspection ou une expression de la créativité.

1.2. Quid d'une dimension psychoaffective de l'ennui

1.2.1. Une double caractéristique de l'ennui

- ***L'ennui de situation*** : Il se manifeste chez les personnes qui s'ennuient face à des situations monotones peu stimulantes. L'ennui de situation traduit une incapacité à s'engager avec intérêt dans une situation vécue, qu'elles soient familiale, scolaire, amicale, et renvoyer ainsi à une insuffisance de stimulation externe.
- ***L'ennui interne ou existentiel*** : Il est ressenti chez les personnes souffrant d'ennui de manière chronique, sur une longue période prolongée avec des implications plus complexes entre un état d'insatisfaction et une expérience douloureuse du manque et du vide, liées à des stimulations internes davantage centrées sur soi.

Chez les adolescents ayant participé à l'étude, les résultats obtenus à l'échelle EDE[102] mettent en évidence des tendances marquées par de scores légèrement plus élevés chez les adolescents NHPI sur l'ensemble des dimensions d'ennui évaluées, bien que ces écarts restent très faibles, traduisant une expérience d'ennui globalement comparable entre les deux groupes. Les analyses statistiques effectuées à l'aide du test t de Student n'indiquent aucune différence significative entre les groupes ($p > 0,05$), pour l'ensemble des dimensions de l'ennui, confirmant ainsi **la similarité de** l'**expérience d'ennui chez les adolescents HPI et NHPI.**

1.2.2. D'un ennui situationnel vers un ennui existentiel

L'ennui, y compris dans sa forme scolaire, est souvent appréhendé comme une expérience de nature situationnelle. Cependant, il peut également revêtir une dimension plus complexe, notamment sur le plan psychoaffectif. L'analyse clinique des protocoles TAT-RE chez les 30 adolescents ayant participé à l'étude, met en évidence une composante psychoaffective sous-jacente, ainsi que des dynamiques subjectives propres à ces adolescents.

[102] Tableau 27 : comparaison des scores d'ennui (EDE), adolescents HPI/NHPI, en annexe, p. 23.

La comparaison de la dimension situationnelle de l'ennui chez les deux groupes d'adolescents, révèle des différences dans la manière dont cette expérience est vécue et interprétée[103].
Chez les adolescents HPI, l'ennui est caractérisé par :

- Un contexte immédiat : L'ennui est principalement associé à la réalisation d'activités jugées comme inintéressantes.
- Un ennui situationnel : Cet expérience demeure généralement temporaire et peut être surmonté grâce à des stratégies de distraction.
- Une perception subjective de l'activité : Le vécu de l'ennui dépend à la fois du type d'activité proposée et de l'état d'esprit de l'adolescent HPI, traduisant ainsi une expérience contextuelle et subjective.

Chez les adolescents NHPI, l'ennui est caractérisé par :

- Un contexte immédiat : L'ennui résulte davantage d'un manque, d'une absence d'activités engageantes.
- Un ennui situationnel : l'ennui apparaît étroitement lié à des facteurs sociaux, tels que l'isolement ou l'exclusion.
- Une perception subjective de l'activité : L'ennui s'accompagne de manifestations psychoaffectives, notamment des angoisses de séparation liées à un sentiment d'exclusion sociale.

L'approche de la dimension existentielle s'appuie sur le discours des adolescents HPI et NHPI, recueilli lors du TAT-RE et synthétisé dans le tableau 29[104]. L'exploration de cette dimension met en lumière, chez les uns comme chez les autres, une perception de l'ennui qui dépasse la simple expérience contextuelle – scolaire, sociale ou temporelle – pour rejoindre une tonalité plus profonde, en lien avec le sens de l'existence et la question du vide intérieur.

Les résultats de l'analyse du discours des participants des deux groupes font ressortir des thèmes communs dans la définition de l'ennui existentiel, notamment la quête de sens, le sentiment de solitude, la perception du temps. Cependant, des différences nuancées se dégagent tout de même.
Chez les adolescents NHPI, l'ennui est caractérisé par :

- Une quête de sens : L'ennui s'accompagne d'une réflexion approfondie sur la signification des activités quotidiennes.
- Un sentiment de vide : L'ennui se manifeste comme une expérience de lutte contre le vide intérieur, souvent mélancolique. Mais ce vide peut également être apaisant, permettant de calmer l'activité intellectuelle.
- La solitude : Liée à un décalage avec les pairs et à des aspirations non réalisées, cette solitude se manifeste par un isolement désagréable ou une solitude créative. L'isolement « émotionnel » est parfois alors recherché face à l'ambiance scolaire.

[103] Tableau 28 : Analyse comparative de la perception de l'ennui situationnel, chez les adolescents HPI et NHPI à la SP, en annexe, p. 24.
[104] Tableau 29 : Analyse comparative de la perception d'ennui existentiel à la SP, chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 24.

- Un rapport spécifique au temps : Vécu à travers l'ennui, le temps prend la forme d'une pause nécessaire, un moment de répit et de calme.
- Une anxiété : L'ennui peut susciter une anxiété face aux attentes, à la peur de ne pas exploiter pleinement son potentiel, au sentiment de vide.
- Un mécanisme de défense : L'ennui peut être interprété comme un mécanisme de défense favorisant la sublimation et la créativité.

Chez les **adolescents HPI**, l'expérience d'ennui se manifeste sous les formes suivantes :

- Un questionnement existentiel : L'ennui suscite des interrogations sur le sens de la vie et influence l'état d'esprit global, sans nécessairement aboutir à une réflexion approfondie sur les activités.
- Un sentiment de vide : Ce vide se traduit par un manque d'intérêt, de stimulation ou d'activité et peut également s'exprimer comme un vide extérieur, en résonance au vide intérieur émotionnel.
- Une solitude situationnelle : L'ennui, lorsqu'il se conjugue avec la solitude, se manifeste sous la forme d'une absence, d'un manque de relations sociales ou d'une mise à l'écart, avec parfois un sentiment d'abandon. Cependant, l'introspection peut apporter une certaine qualité apaisante à cette solitude.
- Une perception négative du temps : Le temps de l'ennui est vécu comme une attente désagréable, rarement comme une pause bénéfique.
- Une dimension dépressive : L'ennui est souvent associé à des sentiments de vide et à une perception de l'école fortement négative, parfois vécue comme une épreuve cauchemardesque, nécessitant de prononcer des expressions telles que « s'ennuyer à mourir ».

Résumé :

Les résultats mettent en évidence que les lycéens HPI et NHPI partagent une même expérience **d'ennui essentiellement situationnel**. L'analyse quantitative des données issues de l'EDE met en effet en évidence une similitude des scores entre les adolescents HPI et HPI, sans différence statistiquement significative dans la répartition entre ennui situationnel et ennui existentiel. Sur le plan qualitatif, l'exploration à travers le TAT-RE révèle une homogénéité des vécus, bien que certaines nuances apparaissent : chez les adolescents **HPI**, l'ennui se rapporte davantage aux **attentes scolaires et relationnelles**, tandis que chez les adolescents NHPI, il revêt une coloration plus **dépressive et anxieuse**.

De manière générale, l'ennui situationnel s'avère **lié au contexte scolaire et à l'insuffisance** de stimulation, phénomène relevé de façon comparable pour les deux groupes et largement corroboré par la littérature scientifique.
L'ennui existentiel, quant à lui, demeure marginal et ne constitue pas une spécificité propre aux adolescents HPI. Cette forme d'ennui s'ancre davantage dans une dimension psychoaffective, revêtant une tonalité plus **dépressive et anxieuse chez les adolescents NHPI**,

tandis que les **adolescents HPI manifestent une anxiété davantage tournée vers les performances et les attentes relationnelles.**

2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire

L'ennui peut être interprété comme la manifestation implicite de l'inhibition intellectuelle chez les lycéens HPI, en lien avec leurs caractéristiques cognitives, affectives et créatives singulières et le décalage avec leurs environnements éducatifs (dans le cadre d'échec scolaire et de sous-réalisation intellectuelle).
Dans cette perceptive, ce chapitre propose une analyse de données visant à identifier des signes d'inhibition chez les adolescents HPI ou NHPI, en adoptant une double approche : d'une partie l'analyse d'indicateurs psychométriques permettant d'objectiver certains signes d'inhibition intellectuelle, et d'autre part, l'exploration qualitative des éléments issus du discours lors de tests projectifs. Cette articulation de résultats vise à dégager des éléments de compréhension plus fins des formes différentielles de l'inhibition intellectuelle, dans les deux groupes d'adolescents.
Ce chapitre se distingue du précédent par son dispositif empirique développé, basé sur un ensemble de données plus riches et diversifiées, permettant d'envisager l'objet d'étude sous des angles méthodologiques complémentaires. En effet, il intègre à la fois des données quantitatives, issues du WISC-V, fournissant des mesures objectives et comparables, et des données qualitatives recueillies par l'intermédiaire des tests projectifs, tels que le Rorschach, le TAT et le TAT-RE. La combinaison des méthodologies favorise l'exploration de l'hypothèse de manière approfondie, en croisant des résultats chiffrés et des analyses interprétatives.

2.1. Approche quantitative de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI et NHPI

Le critère le plus largement utilisé et reconnu par la littérature scientifique pour identifier un HPI reste la mesure du quotient intellectuel (Gauvrit, 2014b ; Jumel, 2017 ; Labouret et Grégoire, 2018 ; Larivée, 2011). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des résultats du WISC-V constitue un point de départ pertinent pour envisager une approche de l'inhibition intellectuelle de manière comparative entre adolescents HPI et NHPI.

2.1.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au WISC-V

Afin d'explorer l'hypothèse selon laquelle l'ennui pourrait constituer une manifestation de l'inhibition intellectuelle, celle-ci est analysée à partir des scores de QI obtenus par les adolescents de l'étude. Selon la littérature française, les adolescents NHPI présentent généralement un QI moyen avoisinant 100 (Grégoire, 2019 ; Jacquet, 2022a), tandis que les adolescents HPI obtiennent des scores proches ou supérieurs à 130 (Grégoire, 2010, 2023 ;

Roman, 2024). Cette distinction permet d'étudier d'éventuelles variations inhabituelles du QI, en lien avec des phénomènes d'inhibition intellectuels que cette étude relie avec l'ennui.

2.1.1.1. Évaluation comparative des scores de QI, adolescents HPI/NHPI

À la suite de l'administration du WISC-5, l'analyse des résultats de QI permet d'examiner la distribution des scores au sein des deux groupes d'adolescents âgés de 14 à 16 ans : les adolescents HPI affichent de scores de QI total (QIT) variant de 96 à 148 (moyenne : 124,47) tandis que les adolescents NHPI présentent des QI s'étalant de 82 à 112 (moyenne : 99,80).

Les scores présentés au tableau 30[105] sont rangés par ordre de grandeur, privilégiant une comparaison claire des distributions à une présentation chronologique, ce qui met en évidence une variabilité intra-groupe significative.

Chez les adolescents NHPI, l'écart de 28 points entre le score le plus bas et le plus élevé correspond à environ deux écarts-types, en adéquation avec une population intellectuellement typique.
Chez les HPI, l'amplitude atteint 52 points - soit plus de trois écarts-types - révélant une hétérogénéité marquée, avec certains scores inférieurs au seuil conventionne de 130 habituellement retenue pour cette classification (Cuche et Brasseur, 2017 ; Labouret et Grégoire, 2018).
Les résultats observés soulignent une différence significative entre les deux groupes, illustrant la diversité des profils au sein de chaque cohorte évaluée.

La distribution des scores QIT[106], illustrée sous forme de courbe pour une visualisation optimale, met clairement en évidence la distinction entre adolescents HPI et adolescents NHPI. L'échantillon HPI affiche une moyenne de 124,47 contre 99,80 pour le groupe NHPI, décalage conforme aux standards psychométriques internationaux et français.

Cette comparaison des performances intra et intergroupes, constitue un cadre pertinent pour explorer les dynamiques de l'inhibition intellectuelle selon le profil cognitif. Elle articule directement l'hypothèse centrale : les adolescents HPI conservent un QIT stable et des performances scolaires élevées, tout en manifestant des signes d'inhibition intellectuelle perceptibles à travers des variations ciblées sur certains indices, en différenciation avec les lycéens NHPI.

[105] Tableau 30 : Résultats comparatifs du WISC-5 et de la distribution des scores de QI dans les deux groupes, HPI et NHPI, en annexe, p. 25.

[106] Tableau 31 : Distribution des scores de QIT, chez les 15 adolescents de chaque groupe (HPI et NHPI), en annexe, p. 25.

2.1.1.2. Évaluation spécifique des scores de QI des adolescents NHPI

L'administration du WISC-V a permis d'obtenir une mesure synchronique des capacités intellectuelles des 15 adolescents NHPI âgés de 14 à 16 ans, dont les résultats sont détaillés dans le tableau 32[107].

La répartition des scores de QI total (QIT) s'étend de **84** à **112**, avec une moyenne de 99,80, conforme à la norme de la population générale (QI moyen = 100, ; écart-type = 15). Cette distribution révèle une homogénéité relative, la majorité des scores se concentrant entre 95-112, sans valeurs extrêmes ni en deçà de 70, ni au-delà de 130.
Dans le cadre de cette étude, ces données confirment **l'absence de fluctuations significatives des scores de QI au sein du groupe NHPI, validant ainsi une constitution échantillonnage représentative de la population générale.**

2.1.1.3. Évaluation spécifique des scores de QI des adolescents HPI

L'administration du WISC-V lors de cette étude auprès de 15 adolescents HPI âgés de 14 à 16 ans, a permis d'obtenir des mesures actualisées de leurs capacités intellectuelles (comme présenté dans le tableau 33[108]) – en complément d'évaluations antérieures fortuites, pour certains adolescents – et réalisées avec le même instrument.
La distribution des scores de QI total (QIT) de **96** à **148**, avec une moyenne de **124,47, inférieur au seuil conventionnel de 130** habituellement retenu pour la classification HPI. Une hétérogénéité marquée caractérise ce groupe : **seuls 4 sujets** (26,7 %) affichent un QIT ≥ 130, tandis que 10 sur 15 (66,7 %) se situent entre **96** et **128**, incluant un score typiquement bas de 96 (Anna). Les valeurs maximales (143 et 148 chez Eléna et Arthur) soulignent une variabilité intra-groupe prononcée.

Ces résultats révèlent une diversité clinique au sein des profils HPI, qui pourrait justifier d'une analyse différentielle dans des travaux ultérieurs, pour explorer les variations révélées par ces observations.

Résumé

L'analyse des tests de QI révèle des différences significatives entre les groupes HPI et NHPI. Alors que les adolescents NHPI présentent une distribution typique des scores de QI, le groupe **HPI** se distingue par **une hétérogénéité marquée**, avec seulement **un tiers** des participants atteignant ou dépassant le **seuil conventionnel de 130**. Cette observation suggère la présence d'une inhibition intellectuelle chez certains adolescents HPI.

[107] Tableau 32 : Répartition des scores de QI au WISC-5 des adolescents NHPI, en annexe, p. 26.

[108] Tableau 33 : Répartition des scores de QI au WISC-5 des adolescents HPI, en annexe, p. 26.

Le cas singulier des adolescents HPI, présenté « à part », montrent des fluctuations importantes de QI, pouvant atteindre 34 points, ce qui peut suggérer un processus d'inhibition intellectuelle susceptible de masquer leur véritable potentiel.

2.1.2. Signes observables de l'inhibition intellectuelles au Rorschach

L'analyse quantitative des productions verbales, réalisées dans le cadre du Rorschach, bien que peu courante dans la littérature projective française traditionnelle (Chabert, 1992 ; Rausch de Traubenberg, et al., 1993) s'avère pertinente pour explorer les manifestations observables de l'inhibition intellectuelle de l'adolescent.

Cette approche, centrée sur le délai de réponse et le nombre de réponses produites, permet d'objectiver la fluidité associative et la spontanéité expressive, révélant des signes d'inhibition comme indicateurs indirectes d'inhibition intellectuelle (Jacques, 1992 ; Paveau, 2012).

Des travaux antérieurs confirment sa validité, notamment dans l'évaluation des mécanismes défensifs tels que l'intellectualisation ou l'évitement, voire **l'inhibition intellectuelle,** où la rareté productive signale une restriction cognitive (Bazire et al., 2018 ; Cosnier, 1975 ; Serraf, 1963).

Cette analyse quantitative du discours des adolescents HPI et NHPI, constitue ainsi un outil complémentaire pour investiguer les dynamiques inhibitrices sous-jacentes, tout en gardant à l'esprit que l'enregistrement audio des productions peut générer une inhibition additionnelle liée à l'effet d'observation/enregistrement. En effet, la conscience d'être observé/évalué par le clinicien peut inhiber la spontanéité et la créativité projective, particulièrement chez l'adolescent, l'enregistrement audio amplifiant cet effet transférentiel normatif (Viglione, 1990 ; Exner, 2003 ; Rausch de Traubenberg, et al., 1993 ; Chabert, 2012 ; Roman, 2022). **Malgré ce risque méthodologique identifié, ce parti a délibérément été adopté**, en raison d'une contrainte fonctionnelle personnelle (arthrite invalidante), sous validation éthique préalable par le CPP (2023), **afin de préserver l'intégralité du matériel langagier spontané**.

2.1.2.1. Évaluation des temps de latence

L'analyse des temps de latence, considérés comme des facteurs d'inhibition verbale, est menée essentiellement à partir du test de Rorschach (Chabert, 2012). Ces délais de réponse peuvent être indicateurs :

- d'une difficulté à mobiliser les ressources intellectuelles, d'un signe de ralentissement des processus mentaux, révélant une inhibition cognitive (Djebbar, 2016 ; Emmanuelli, 1996 ; Emmanuelli et Azoulay, 2008).
- d'un mécanisme de défense mis en place face à des conflits intrapsychiques activés par les stimuli, ou face à une angoisse sous-jacente (Dublineau et Soboul, 1955 ; Rausch de Traubenberg, 1961 ; Angelergues, 2021 ; Roman, 2021a).

Ainsi, ils permettent de rendre compte des difficultés intellectuelles et psychoaffectives des adolescents HPI et NHPI participant à l'étude.

Les données comparatives des temps de latence au Rorschach entre les adolescents **NHPI** et **HPI**, révèlent des **écarts significatifs**[109] :
- Les temps de délai de réponses globaux des **adolescents NHPI** sont de 01 heure 12 minutes 02 secondes au total, soit 7 minutes et 12 secondes par planche.
- Les temps de délai de réponses globaux des **adolescents HPI** sont de 01 heure 04 minutes 37 secondes, soit 6 minutes et 28 secondes par planche.
Les résultats du groupe HPI sont donc inférieurs à ceux observés chez les adolescents NHPI.

Les données mettent en évidence une dynamique temporelle différenciée entre les deux groupes d'adolescents (HPI/NHPI) [110]. Les adolescents **HPI** se distinguent par une plus grande rapidité d'élaboration des réponses sur l'ensemble des planches du Rorschach, ce qui pourrait témoigner d'une **inhibition verbale moins significative** que celle observée chez les adolescents NHPI.

2.1.2.2. Évaluation du nombre de réponses

L'analyse du nombre de réponses constitue un indicateur pertinent pour une approche de l'inhibition intellectuelle, dans la mesure où ce paramètre reflète la capacité productive et l'aisance verbale des sujets. Cette dimension est examinée à partir des données recueillies lors du test de Rorschach.
L'étude et la comparaison du nombre de réponses produites par les adolescents des deux groupes de participants (HPI et NHPI) révèlent une tendance commune : un nombre moyen de réponses totales supérieures à la norme[111] (26 réponses chez les adolescents, Azoulay et al., 2007) :

- Chez les adolescents **HPI** : **37,46 réponses** (> 26).
- Chez les adolescents **NHPI** : **37,8 réponses** (> 26).

Dans les deux groupes participants à l'étude, le nombre de réponses au Rorschach est supérieur au seuil normatif généralement observé chez les adolescents (Azoulay et al., 2007). En l'occurrence, ces résultats indiquent **une faible inhibition verbale** face aux planches de Rorschach chez les adolescents HPI et NHPI.

2.1.3. Analyse du nombre de mots dans les tests projectifs, sous l'effet de l'inhibition intellectuelle

Le nombre de mots produits constitue un indicateur pertinent du fonctionnement intellectuel, notamment dans l'exploration d'une éventuelle inhibition intellectuelle pouvant freiner l'expression spontanée des idées, particulièrement dans une situation d'évaluation.

---

[109] Tableau 42 : Durée des temps de latence des adolescents HPI et NHPI, face aux 10 planches de Rorschach, en annexe, p. 27.
[110] Tableau 43 : Représentation en courbe des temps de latence des adolescents HPI et NHPI, face aux 10 planches de Rorschach, en annexe, p. 27.
[111] Tableau 44 : Total du nombre de réponses au Rorschach, données par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 27.

2.1.3.1. Évaluation du nombre de mots au TAT en comparaison à celle du Rorschach

L'analyse du nombre de réponses s'avère éclairante pour l'étude de l'inhibition intellectuelle dans la mesure où ce paramètre reflète la capacité productive ainsi que l'aisance verbale du sujet. La réalisation d'une analyse comparative du nombre de mots employés par les groupes HPI et NHPI, tant au Rorschach qu'au TAT, permet de mettre en évidence les spécificités de la production verbale en lien avec l'inhibition intellectuelle. Cette démarche comparative, en articulant mesures quantitatives et interprétation qualitative, contribue à une compréhension plus fine des dynamiques psychiques à l'œuvre. Elle permet également d'examiner la constance ou la variabilité des différences observées d'un test projectif à l'autre. Enfin, le recours à des données objectives renforce la validité des conclusions et facilite la discussion des résultats dans une perspective scientifique ou clinique.

Les résultats obtenus mettent en évidence deux niveaux d'analyse :
• **Une analyse comparative différentielle intergroupe** qui vise à examiner et confronter les résultats entre les adolescents HPI et NHPI. Elle permet de mettre en lumière les similitudes et les différences significatives entre ces deux groupes.
• **Une analyse intragroupe HPI** : Cette méthode a pour objectif d'explorer les variations et les particularités au sein du groupe HPI, face aux deux tests projectifs proposés.

- **Analyse différentielle intergroupe adolescents HPI/NHPI**

Les réponses des deux groupes, HPI et NHPI, analysées ici, permettent une comparaison du nombre de mots utilisés à la fois face aux planches du Rorschach et à celles du TAT[112].

Au Rorschach : **Les adolescents NHPI** produisent un nombre de total de **7064 mots** et une moyenne **de 706,4 mots par planche**, ce qui est **légèrement supérieur aux résultats des adolescents HPI** qui produisent **6756 mots** au total, soit **675,6 mots par planche**. En pourcentage, cela représente 51,12% de mots pour les groupes NHPI contre 48,88% pour le groupe HPI. Bien que ce soit un pourcentage différentiel, cet écart ne se retrouve pas dans les analyses statistiques. La valeur p de 0,324 du test t de Student est supérieure au seuil de significativité habituel (valeur critique = 0,05). En l'occurrence, au niveau du nombre de mots exprimés**, la différence observée entre les deux groupes, HPI et NHPI, n'est pas significative.**

Au TAT : La tendance s'inverse : **Les adolescents HPI produisent nettement plus de mots**, avec 17591 mots au total, soit 977,28 mots par planche, tandis qu'il est employé chez les adolescents NHPI, 11231 mots au total, soit 623,94 mots par planche. Les adolescents HPI expriment ainsi 61,03% % de la production verbale totale au TAT contre 38,97 % pour les adolescents NHPI.

[112] Tableaux 45 : Différences de mots utilisés chez les adolescents HPI et NHPI, face aux planches des tests projectifs, en annexe, p. 28,
et tableau 46 : Représentation du nombre de mots énoncés face aux deux tests projectifs, par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 28.

Les adolescents HPI de l'échantillon produisent significativement plus de mots que les adolescents NHPI (61,03 % pour les HPI contre 38,97 % pour les NHPI).
Afin d'obtenir une forte validité de l'analyse, certaines planches ont été exclues du calcul (les planches 6 BM, 6 GF, 7 BM, 7 GF, 8 BM et 9 GF) Ces stimuli génèrent souvent des productions atypiques, susceptibles d'introduire des biais statistiques. En se concentrant sur les autres planches, l'écart moyen observé est de 353,33 mots par planche, ce qui constitue une différence suffisamment importante pour être considérée comme significative. Par ailleurs, du point de vue statistique, la valeur p de 0,0003, au test t de Student, nettement inférieure au seuil de signification habituel de 0,05, permet d'avancer qu'il y a **une réelle différence dans la production verbale au TAT entre les deux groupes.**

- **Analyse intragroupe HPI**

L'analyse porte ici exclusivement sur les réponses produites par le groupe d'adolescents **HPI**. Elle compare le nombre de mots utilisés face aux planches du Rorschach et à celles du TAT, dans le cadre de l'hypothèse d'une inhibition intellectuelle susceptible de se malgré leurs compétences cognitives élevées.
Les données[113] montrent une nette disparité dans la production verbale des adolescents HPI selon le test projectif considéré en comparaison aux adolescents NHPI :
• **Les adolescents HPI** emploient 17591 mots face aux planches de Rorschach, soit à hauteur de **72,25%**.
• **Les adolescents HPI** emploient 6756 mots face aux planches de TAT, soit à hauteur de **27,75%**.

Il s'observe une **disparité** dans la manière dont les adolescents HPI s'expriment verbalement face aux deux tests projectifs proposés. Lors du test de Rorschach, ils produisent **6756 mots**, soit 27,75 % au total, contre **17 591 mots** lors du TAT soit 72,25 %. Ces résultats illustrent que les **adolescents HPI s'expriment beaucoup plus lors du test figuratif du TAT** que face au test plus abstrait du Rorschach. Une analyse statistique simplifiée confirme la différence significative dans le nombre de mots produits par les adolescents HPI entre le test de Rorschach et le TAT (valeur $t = 3,87$ supérieure à la valeur critique (2,145) ; avec un $p < 0,005$; un Ddl = 14).
Les adolescents HPI auraient ainsi tendance à mobiliser davantage de verbalisation lors du TAT.

2.1.3.2. Évaluation du nombre de mots dans le TAT-RE

L'analyse du nombre de mots produits lors de la séquence projective (TAT-RE) permet d'examiner la présence d'une éventuelle inhibition verbale chez les adolescents HPI comme

[113] Tableau 47 : Comparaison du nombre de mots utilisés dans les deux test projectifs (Rorschach et TAT) par les adolescents HPI, en annexe, p. 29,
et tableau 48 : Représentation en pourcentage de la comparaison du nombre de mots utilisés dans les deux tests projectifs par les HPI, en annexe, p. 29.

NHPI, dans la perspective d'évaluer une possible inhibition intellectuelle en lien avec la problématique d'ennui.

- **Analyse intergroupe adolescents HPI/NHPI**

L'étude comparative menée à partir des données[114] s'appuie sur le nombre de mots produits par les adolescents HPI et NHPI face à chacune des quatre planches du TAT-RE. Cette analyse intergroupe vise à dégager les différences de productions verbales susceptibles de traduire des variations dans le rapport au matériel projectif et, plus largement, dans les processus d'inhibition intellectuelle.

Au niveau de ce test projectif issu du TAT, les adolescents **HPI** utilisent un **nombre de mots plus important, en comparaison** à celui des adolescents **NHPI**. L'écart est particulièrement marqué sur les planches 12 BG et 16, où les adolescents HPI produisent presque le double de mots par rapport aux adolescents NHPI. La planche pour laquelle l'écart est le plus faible est la 13 B (HPI = 934 mots contre NHPI = 748 mots). Mais la différence reste significative. Les résultats statistiques confirment la **différence significative** dans le nombre de mots employés par les adolescents HPI par rapport aux adolescents NHPI (pour un calcul du *t* de Student, avec la valeur de $t \approx 4{,}23$, la valeur du dl = 6 et la valeur de *p* très < à 0,05, avec hypothèse nulle rejetée).

Ces résultats corroborent ceux obtenus au TAT, qui démontrent une inhibition verbale moins marquée chez les adolescents HPI face à un test figuratif.

- **Analyse intragroupe HPI**

L'expression verbale particulièrement riche et développée des adolescents HPI se manifeste également face aux planches du TAT-RE.

Les données recueillies[115] mettent en évidence une variation de la production verbale dans les différentes planches du TAT-RE, et plus précisément face aux planches 12 BG et 16, comparativement aux planches 1 et 13 B. **La planche 16 suscite la plus grande production verbale** avec 29,16 % des mots, suivie par la planche 12 BG avec 28,48 %. La planche 1 génère 22,41 % des mots, tandis que la planche 13 B en recueille le moins (19,94 %).

Ces résultats montrent que certaines planches stimulent davantage l'expression verbale des adolescents HPI, en lien avec leur contenu. En effet, les planches 12 BG et 16 se distinguent par l'absence de figures humaines alors que les deux autres planches représentent un enfant placé dans une situation évoquant l'idée d'une immaturité fonctionnelle.

Les nuances observées dans ces analyses quantitatives autour de la problématique d'inhibition intellectuelle, soulignent l'importance d'une analyse qualitative des protocoles des adolescents HPI et NHPI pour appréhender la problématique de l'inhibition intellectuelle et de son lien avec l'ennui scolaire.

---

[114] Tableau 50 : Représentation comparative du nombre de mots employés pour chaque planche, entre les adolescents HPI et NHPI dans la SP, en annexe, p. 30.

[115] Tableau 51 : Représentation comparative du nombre de mots employés dans chaque planche, par les adolescents HPI, en annexe, p. 30,

et tableau 52 : Comparaison du nombre de mots produits par planches à la SP, par les adolescents HPI en pourcentage, en annexe, p. 31.

Résumé :

L'analyse quantitative des productions verbales, des temps de latence, du nombre de réponses et du nombre de mots employés face aux tests projectifs (Rorschach, TAT et TAT-RE) met en évidence des **différences notables entre adolescents HPI et NHPI dans l'expression de l'inhibition intellectuelle**.
Les adolescents HPI présentent des temps de latence globalement plus court **au Rorschach**, suggérant **une moindre inhibition intellectuelle** dans ce contexte. Le nombre de réponses produites par les deux groupes dépasse la norme attendue, indiquant une inhibition verbale globalement faible. L'analyse du nombre de mots révèle des nuances importantes. Si la production verbale au Rorschach ne diffère pas significativement entre adolescents HPI et NHPI, les jeunes HPI s'expriment de façon nettement plus abondante face **au TAT et au TAT-RE**, des tests à contenu figuratif. Cette **facilité d'expression** semble être favorisée par la nature concrète des stimuli, alors que l'abstraction du Rorschach limite davantage leur verbalisation.

Dans l'ensemble, les résultats soulignent l'importance de la nature du stimulus dans l'expression de l'inhibition verbale et intellectuelle chez les adolescents HPI.

2.2. Approche qualitative de l'inhibition intellectuelle : comparaisons du discours des lycéens HPI et NHPI, face aux tests projectifs de Rorschach, TAT et SP

2.2.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au Rorschach

2.2.1.1. Approche des styles défensifs employés par les adolescents HPI et NHPI

L'analyse approfondie des protocoles de Rorschach des adolescents HPI et NHPI, a mis en lumière une variété de mécanismes de défense. Les principaux mécanismes de défense sont analysés selon la classification de Chabrol et Callahan (Chabrol et Callahan, 2018) qui permet dans le cadre de la recherche, de comparer les stratégies défensives des adolescents HPI à celles de leurs pairs NHPI. Cette catégorisation des mécanismes de défense n'est pas rigide car certains mécanismes peuvent se situer à la frontière entre deux niveaux, selon leur intensité et le contexte dans lequel ils sont utilisés (Azoulay, Emmanuelli, Rausch de Traubenberg, et al., 2007 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1976).

- **Classification des mécanismes de défense**

En s'appuyant sur un système de comptage subjectif des mécanismes de défense identifiés dans les protocoles de Rorschach de chaque adolescent[116], cette présentation met en évidence les principaux mécanismes de défense mobilisés par les adolescents HPI et NHPI. Cette approche permet de distinguer la diversité des stratégies défensives employées par chaque groupe, en les

[116] Tableau 53 : les principaux mécanismes employés par les adolescents HPI-NHPI de l'étude, en annexe, p. 31.

catégorisant selon les niveaux de défenses matures, névrotiques et matures, conformément aux classifications établies dans la littérature de référence (Chabrol et Callahan, 2018).
Objectivement, l'analyse des mécanismes de défense utilisés par les adolescents HPI et NHPI, telle qu'elle ressort du tableau présenté ci-dessus, montre que les deux groupes mobilisent l'ensemble des grandes catégories de défense psychiques. Le tableau présente les mécanismes de défense employés par l'ensemble des adolescents, classée selon les trois grandes catégories de Chabrol :

• **Les défenses matures** : L'humour et la sublimation.

• **Les défenses névrotiques** : La rationalisation, l'intellectualisation, la formation réactionnelle, l'annulation rétroactive ainsi que différentes formes d'inhibition.

• **Les défenses immatures** : les agir (comportementaux et corporels), la dénégation, la régression, la projection, l'identification projective, la dramatisation, l'idéalisation/désidéalisation, la dépréciation, le clivage, ainsi que des défenses labiles accompagnées de commentaires affectifs.

Les données[117], issues du comptage des mécanismes de défense au Rorschach, comparent les profils des adolescents HPI et NHPI à la fois en valeurs absolues et en pourcentages. Ces résultats mettent en évidence une prédominance des mécanismes de défense névrotiques dans les deux groupes d'adolescents (**HPI = 61,14 %** et **NHPI = 69,65 %**), suivis des défenses immatures (**HPI = 37,32 %** et **NHPI = 29,05 %**). Enfin, les mécanismes de défense matures sont très peu utilisés par les adolescents des deux groupes : HPI = **1,54 % et NHPI = 1,31 %.**
Les adolescents NHPI de cette étude mobilisent davantage les défenses névrotiques tandis que les adolescents HPI recourent de façon plus marquée aux mécanismes immatures. Ce profil différencié semble témoigner de stratégies défensives distinctes face au matériel projectif, les deux groupes privilégiant néanmoins des mécanismes névrotiques et immatures.

- **Profils défensifs comparatifs entre adolescents HPI et NHPI**

• **Les défenses matures :** Les données présentées dans le tableau révèlent que **les adolescents de l'étude**, qu'ils soient **HPI et NHPI recoureraint très peu aux mécanismes de défense matures,** et ce, **de façon similaire** dans les deux groupes. Les analyses statistiques confirment l'absence de de différences significatives ($X^2 = 0,17$ largement inférieur à la valeur critère = 3,81 ; et une valeur $p > 0,05$).

• **Les défenses névrotiques** : ces mécanismes seraient plus fréquemment utilisés, notamment chez les adolescents NHPI (69,65 %) par rapport aux adolescents HPI (61,14 %). Plus précisément, les deux groupes d'adolescents manifesteraient un recours important (plus de 60%) aux mécanismes de défense névrotique tels que la rationalisation, l'intellectualisation ou l'inhibition, illustrant une prédominance de stratégies visant à maîtriser l'angoisse et les conflits intrapsychiques.

[117] Tableau 54 : Présentation, classification et comparaison des mécanismes de défenses employés au Rorschach, par les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 32.
et tableau 55 : Histogramme des mécanismes de défenses employés au Rorschach par les adolescents HPI et NHPI (en pourcentage), en annexe, p. 33.

L'analyse statistique met en évidence **une différence significative** dans l'utilisation de ces mécanismes névrotiques entre les deux groupes (avec une valeur de $X^2 = 56,81$, une valeur du ddl = 1 et une valeur $p < 0,05$, valeur critique de 3,81). Ainsi, **les adolescents NHPI auraient davantage tendance que les adolescents HPI à mobiliser les défenses névrotiques, orientées c=vers le contrôle de l'angoisse et la maîtrise des conflits intrapsychiques**.

• **Les mécanismes de défense immatures** : Les adolescents **HPI privilégiraient** l'utilisation de **défense de type immature** (pour 37,32 %), par rapport à leurs pairs NHPI (pour 29,05 %). Tandis que les adolescents NHPI utiliseraient principalement les mécanismes de défense immatures notamment les agirs (dont les agirs corporels) ainsi qu'à la dénégation, tandis que les adolescents HPI auraient plus fréquemment recours à la régression, à la projection, à la dramatisation et au clivage. Les adolescents NHPI utiliseraient des défenses qui témoignent d'un moindre recours à la symbolisation, quand les adolescents HPI mobilisraient une variété de mécanismes immatures un peu plus élaborés, impliquant un certain travail psychique (Haan Jallageas, 2020 ; Duriez, 2024a ; Grégoire, 2023).

L'analyse statistique indique qu'il y aurait bien une **différence significative** entre les deux groupes (valeur du $X^2 = 26,38$, valeur du ddl = 1, valeur de $p < 0,05$ pour une valeur critique = 3,84).

2.2.1.2. Approche différenciée des mécanismes d'inhibition chez les adolescents HPI et NHPI

Dans le cadre de l'hypothèse postulant que « l'expérience d'ennui pourrait être interprétée comme une manifestation d'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI », ce mécanisme de défense **d'inhibition intellectuelle**, appartenant au groupe des défenses névrotiques, est **spécifiquement recherché** dans une analyse approfondie.

Les résultats recueillis[118], relatifs à l'inhibition globale et à l'inhibition intellectuelle dans chacun des deux groupes, permettent de comparer leur prévalence globale, la répartition des différents types d'inhibition et la spécificité de l'inhibition intellectuelle.

- **Prévalence globale de l'inhibition :**

• Chez les **adolescents NHPI**, les mécanismes d'inhibition représentent **58,89 %** de l'ensemble des défenses identifiées.

• Chez les **adolescents HPI**, cette proportion est moins élevée, atteignant **46,32 %.**

Cette différence observée est hautement significative sur le plan statistique (valeur $X^2 = 12,88$, valeur de $p < 0,001$). Ainsi, ce sont les adolescents **NHPI** qui **recourent de façon plus marquée** à ce mécanisme de défenses, par rapport à leurs pairs HPI[119].

[118] Tableau 56 : Présentation et comparaison du mécanisme de défense d'inhibition chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 33,
et tableau 57 : Représentation en pourcentage de l'inhibition et de l'inhibition intellectuelle, comparaison adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 34.

[119] Tableau Khi-2 : Analyse statistique du mécanisme d'inhibition, adolescents HPI/NHPI, en annexe, p. 34.

- **Répartition des différents types d'inhibition**

Pour chaque sous-type d'inhibition, les pourcentages sont systématiquement supérieurs chez les adolescents NHPI par rapport aux HPI :
- Inhibition - temps de latence : ……... HPI = 14,28 % < NHPI = 20,80 %
- Inhibition - précaution verbale : …… HPI = 13,28 % < NHPI = 15,78 %
- Inhibition – « on » défensif : ……. HPI = 11,31 % < NHPI = 14,47 %
- Inhibition - doute « ou » : ……..HPI = 2,53 % < NHPI = 4,22 %

- **L'inhibition intellectuelle spécifique**

En ce qui concerne la fréquence de l'inhibition intellectuelle, bien que les résultats soient relativement proches dans les deux groupes, la proportion de ce mécanisme au sein de l'ensemble des mécanismes d'inhibition est plus élevée chez les adolescents HPI, en comparaison à celle des adolescents NHPI.
- Proportion spécifique dans le groupe inhibition : HPI = 6,64 % > NHPI = 4,27 %.
- Proportion globale de l'inhibition intellectuelle parmi l'ensemble des mécanismes de défenses : HPI = 3,07 % > NHPI = 2,51 %.

Cependant, la différence de mobilisation défensive n'est pas statistiquement significative (valeur $X^2 = 0,4362$, valeur de $p > 0,05$). Il n'y a donc pas de différence réelle pour cette stratégie défensive entre les adolescents des deux groupes HPI et NHPI[120].

2.2.1.3. Approche de l'inhibition intellectuelle par la manipulation des planches

L'analyse de la manipulation des planches au test de Rorschach constitue une approche pertinente pour évaluer l'inhibition intellectuelle, dans la mesure où la manière dont l'adolescent manipule les planches reflète son contrôle attentionnel, sa flexibilité cognitive et ses fonctions exécutives ainsi que sa capacité à inhiber ses réponses impulsives (Azoulay et al., 2007 ; Chabert, 2020).

Les données présentées en annexe[121] mettent en évidence une fréquence plus élevée dans la manipulation des planches de Rorschach (ou exploration kinesthésique) par les **adolescents HPI** par rapport aux **adolescents NHPI.** En effet, les adolescents **HPI** totalisent **58,25%** de manipulation contre **41,86** % pour les adolescents **NHPI**., ce qui indique que les jeunes HPI ont tendance à manipuler davantage les planches, toute forme confondue, que leurs pairs NHPI.
Une distinction entre les deux groupes d'adolescents HPI et NHPI s'observe ainsi dans l'exploration kinesthésique des planches du Rorschach.

[120] Tableau Khi-2 : Analyse statistique du mécanisme d'inhibition, adolescents HPI/NHPI, en annexe, p. 34.

[121] Tableau 58 : Manipulation des planches de Rorschach par les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 35.

2.2.1.4. Approche de l'inhibition à travers la qualité des réponses fournies face aux planches du Rorschach par les adolescents HPI et NHPI

- **Comparaison de la variété et qualité des réponses**[122]

L'observation comparative des réponses des adolescents HPI et NHPI permet de découvrir plusieurs différences :

• **Les réponses des adolescents HPI** face aux planches du Rorschach sont souvent très détaillées, avec utilisation d'adjectifs qualificatifs précis, tels que « ailes trouées », « petits yeux », « grandes manches ». Ces adolescents démontrent ainsi une capacité d'observation fine et une analyse minutieuse de l'image, retrouvée au niveau de leurs compétences à l'indice de compréhension verbal au WISC-5 (Aubry, 2018 ; Tordjman et Kermarrec, 2019).

• **Les adolescents NHPI** donnent à l'inverse, des réponses plus globales et moins détaillées, avec des précautions verbales itératives. Par exemple : « on dirait un insecte », « on dirait une femme », « on dirait une chauve-souris », « y a de la couleur », « je vois un papillon », « un géant ».

Par ailleurs :

• **Les adolescents HPI** montrent une plus **grande variété de réponses**, en évoquant des insectes (« scarabée », « abeilles », « papillons »), des animaux plus complexes (« loup », « ours ») et même des objets animés (« château », « citrouille »). Cette diversité indique un forte capacité d'association et de créativité.

• Les réponses **des adolescents NHPI** sont généralement plus simples et moins variées, se limitant souvent à des formes basiques comme « un insecte », « une chauve-souris » ou « un papillon ».

- **Approche des modes d'appréhension perceptive**[123]

L'approche des modes d'appréhension perceptive offre des repères objectifs pour évaluer dans quelle mesure l'inhibition intellectuelle influence la production des réponses et éclaire ainsi la dynamique cognitive et psychoaffective des adolescents participant à l'étude. Cette approche permet ainsi d'évaluer la qualité des réponses en examinant plusieurs indices, tel le pourcentage des réponses globales (G %), le pourcentage des réponses de détail (D %), le pourcentage des formes (F %) et le pourcentage des bonnes formes (F+ %), selon les références théorico-cliniques (Chabert et al., 2020a ; Emmanuelli et Azoulay, 2008)[124].

• Les réponses globales (G %) : Un **pourcentage élevé** de réponses globales (G%) est observé chez les **adolescents HPI comme NHPI**. La **similitude entre les groupes HPI et NHPI** montre que cette aptitude de réponse globale n'est pas spécifique aux adolescents HPI de l'étude.

[122] Protocoles de Rorschach et psychogrammes, en annexe, p. 97.

[123] Tableau des modes d'appréhension perceptive mis en pourcentage, en annexe, p. 35 à 37.

[124] Tableau 59 : « Comparaison des modes de réponses fournies par les adolescents HPI/NHPI, en pourcentage », en annexe, p. 38.

• Les réponses de détails (D %) : les D % se situent dans la **norme attendue** aussi bien **pour les adolescents HPI que NHPI**. Les deux groupes obtiennent des scores comparables sur cet indicateur.
• Les réponses formelles (F %) : Les deux groupes, **HPI et NHPI**, présentent des pourcentages de **réponses formelles nettement supérieures à la norme, de manière similaire**.
• Les réponses de formes positives (F+ %) : Les pourcentages de ces formes sont **très faibles pour l'ensemble des participants HPI et NHPI**. Cette observation concerne les deux groupes étudiés de façon équivalente.

2.2.1.5. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers les contenus concrets, symboliques ou affectifs

- **Les adolescents HPI**

Après avoir procédé à une analyse qualitative des réponses des adolescents HPI face aux planches de Rorschach, celles-ci sont structurées selon les principaux types de contenus identifiés, d'ordre concrets et subjectifs.

• Contenus concrets

Les réponses concrètes des **adolescents HPI** témoignent d'une grande richesse, d'une diversité et d'une complexité dans l'identification des éléments présents dans les images[125].

Sur le plan animalier, ils citent non seulement des animaux courants comme le « canard », le « cygne » ou le « loup », mais aussi des espèces moins fréquemment évoquées, telles que le « scarabée » ou des « éléphants ». Cette diversité peut traduire une curiosité élargie ou une capacité à mobiliser un large répertoire de connaissances, tout en faisant preuve d'une attention fine aux détails et à la singularité des formes observées.
Les contenus liés à la nature sont également très variés : « fleurs », « arbres », « paysages », « « rivières, « lagon », « reflet dans l'eau », « nuages », « soleil ». Cette profusion d'éléments naturels montre une sensibilité particulière à l'environnement et à la beauté du monde, souvent associée à une capacité à percevoir des liens, des analogies ou des symboles dans la nature. Les adolescents HPI semblent ainsi capables de dépasser la simple description pour intégrer dans leur lecture du réel une dimension esthétique ou poétique, même dans les tâches concrètes.
Dans la catégorie des formes et figures, ils proposent plusieurs représentations : « visages d'humains », « visages d'enfant », « silhouettes de personnes », « miroirs », « formes symétriques ». Cette aptitude à identifier des motifs humains et des structures géométriques complexes traduit une acuité visuelle et une tendance à rechercher des organisations sous-jacentes, des symétries ou des reflets, ce qui témoigne d'un fonctionnement cognitif orienté vers l'analyse, la structuration et l'abstraction.
Pour les objets, les adolescents HPI évoquent des éléments variés comme « guitares », « épées », « masques », « couronnes ». Ce choix d'objets parfois porteur de fortes charges symboliques ou culturelles, montre une capacité à faire des liens entre l'image concrète, leur problématique psychoaffective ainsi que des univers plus larges, qu'ils soient artistiques, historiques ou imaginaires.

[125] Tableau 60 : Exemple de réponses concrètes des adolescents HPI, en annexe, p. 38-39.

Face aux planches du Rorschach, les **adolescents HPI** produisent **une grande variété de réponses concrètes, couvrant plusieurs registres symboliques** : animaux, éléments naturels, formes humaines, objets, etc. Cette diversité témoigne d'une capacité à mobiliser les processus associatifs, sans trop de manifestation défensive et à travers une circulation fluide de la pensée inconsciente.

• Contenus subjectifs et affectifs

Les **adolescents HPI** manifestent à travers leurs réponses, **une grande richesse associative et symbolique**[126].

Ils expriment avec spontanéité et authenticité des différents affects tels que la tristesse, la joie, le stress, l'angoisse ou la peur, illustrant ainsi la complexité de leur vécu affectif à cette période de bouleversement intérieur.

Sur le plan des interactions humaines, leurs propos révèlent une conscience aiguë des dynamiques relationnelles. Ils évoquent ainsi les conflits, les désaccords, mais aussi l'amour et le partage, montrant qu'ils perçoivent la diversité et la complexité des rapports sociaux à leur âge.

Au niveau des interprétations symboliques, les adolescents HPI font preuve d'une imagination vive et d'une grande créativité. Ils mobilisent des images fortes et ambivalentes comme la dualité entre « le bien et le mal », la lutte entre les forces opposées ou encore les figures de « l'ange et du démon ». Certaines associations telles que « le sang » évoquant un traumatisme ou une peur, ou encore les « flammes qui essaient de donner une âme » à un objet, traduisent une capacité à projeter leurs affects sur des éléments extérieurs ou à explorer des thèmes existentiels comme « le chemin de vie » ou « la renaissance ».

Cette richesse symbolique s'appuie également sur des références culturelles et mythologiques variées puisées dans les films, les contes, les légendes et les personnages d'animés, ce qui témoigne d'une ouverture à l'imaginaire collectif et d'une capacité à relier leur vécu personnel à des univers partagés.

- **Les adolescents NHPI**

De même que pour les adolescents HPI, après avoir procédé à une analyse qualitative des réponses des adolescents NHPI face aux planches de Rorschach, celles-ci sont structurées selon les principaux types de contenus identifiés, concrets et subjectifs.

• Contenus concrets

Les réponses des **adolescents NHPI** sont majoritairement **descriptives et concrètes**, centrées sur l'identification d'éléments facilement reconnaissables dans les images proposées[127].

Sur le plan animalier, ils citent des figures telles que la « chauve-souris », le « rhinocéros » et le « corbeau ». Ces choix témoignent d'une attention portée aux formes et aux silhouettes distinctes, mais sans développement symbolique approfondi.

Les contenus humains sont également abordés de manière factuelle avec des réponses comme « deux personnes en symétrie » ou « on dirait des personnes », qui traduisent une observation attentive mais peu interprétative, se limitant à la reconnaissance de motifs humains.

---

[126] Tableau 61 : Exemples de contenus subjectifs et affectifs des adolescents HPI », en annexe, p. 39.

[127] Tableau 62 : « Exemples de réponses descriptives des adolescents NHPI », en annexe, p. 39-40.

Dans la catégorie des objets, les adolescents mentionnent des éléments concrets tels qu'une « fusée » ou « un avion », illustrant une tendance à relier les formes à des objets du quotidien ou à des références familières.
Concernant les contenus anatomiques, les réponses se focalisent sur les parties du corps clairement identifiables comme « la colonne vertébrale », « le bassin » ou « le coccyx », ce qui montre une capacité à observer et nommer des structures corporelles mais sans élargir la réflexion sur des dimensions symboliques et métaphoriques.
Enfin, les références culturelles mobilisées telles que « Pirates des Caraïbes », « Ratatouille » ou « l'île de Tortuga », restent accessibles et populaires, traduisant un ancrage dans des univers connus, appréciés et enfantins, mais sans recours à des références plus complexes ou des interprétations personnelles.

• Contenus subjectifs et symboliques

L'approche des interprétations symboliques à travers les réponses des adolescents NHPI montre une simplicité de la perception de l'image et un ancrage dans le concret[128].
Les symboles évoqués, tels que « anges et démons », « un cœur au milieu », « du sang », « une fleur rose », « une flamme », « des taches de couleur », témoignent d'une capacité à associer des éléments visuels à des significations spécifiques. Cependant, ces associations demeurent souvent directes, sans approfondissement ou complexification de sens.
La démarche des adolescents NHPI reste ainsi essentiellement descriptive, centrée sur la couleur, la forme, ou encore l'affect suscité par l'image, sans nécessairement chercher à en dégager une dimension abstraite ou symbolique plus large.

2.2.1.6. Approche de l'inhibition intellectuelle par l'analyse de l'indice d'angoisse (IA %)

Afin d'approcher l'inhibition intellectuelle, l'analyse de l'**indice d'angoisse (IA %)** relevée dans le test de Rorschach, s'avère pertinente. En effet, l'angoisse peut être un facteur contribuant à l'inhibition intellectuelle. Un IA % élevé, supérieur à 12 %, peut indiquer un niveau d'angoisse significatif, susceptible d'entraver les processus cognitifs et l'expression verbale.
De plus, l'inhibition verbale voire intellectuelle peut être une réponse défensive face à l'angoisse, ce qui suggère que des stratégies défensives par l'inhibition peuvent être retrouvées dans la gestion de cette angoisse (Freud, 1926, Flagey, 1972 ; Diatkine, 1985). De ce fait, l'impact de l'angoisse sur les performances cognitives est à prendre en compte, car elle peut ralentir les processus mentaux, entraîner une inhibition cognitive observable dans les réponses au Rorschach. Enfin, un IA % élevé peut révéler des conflits internes ou des difficultés psychoaffectives à l'origine de l'inhibition intellectuelle.

[128] Tableau 63 : « Exemples de contenus subjectifs et symboliques des adolescents NHPI », en annexe, p. 40.

Cette étude propose une analyse comparative des indices d'angoisse (IA %)[129] à partir des psychogrammes[130] des participants HPI et NHPI, permettant une comparaison et une représentation graphique de leur niveau angoisse[131].

• Chez les adolescents **NHPI**, l'IA % de **11,54 %** est très proche du seuil de 12 %. Bien que légèrement inférieur à ce seuil, ce résultat suggère tout de même un niveau d'angoisse relativement élevé, selon les critères d'évaluation du test de Rorschach (Chabert, Azoulay, et al., 2020a).
• Chez les adolescents **HPI**, l'IA % de **6,67 %** est nettement inférieur au seuil de 12 %, ce qui indique un niveau d'angoisse plus faible et dans la norme.

Résumé :

L'analyse qualitative des mécanismes d'inhibition intellectuelle, à travers le test de Rorschach, met en évidence des différences significatives chez les adolescents HPI et NHPI.
Les deux groupes recourent majoritairement aux **défenses névrotique**s. Cependant, elles sont davantage employées par les adolescents NHPI (69,65 %) que les adolescents HPI (61,14 %). Les **jeunes HPI utilisent plus fréquemment des défenses immatures** (37,32 % contre 29,05 % pour les adolescents NHPI).

Concernant **l'inhibition**, les adolescents **NHPI ont un usage significativement plus élevé** du mécanisme d'inhibition **au sens large que** les adolescents HPI (NHPI = 58,89 % contre HPI = 46,32 %). **L'inhibition intellectuelle,** bien que légèrement plus fréquente chez les adolescents HPI (3,07 % contre 2,51 %) ne montre **pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes**.

La **qualité des réponses des adolescents HPI/NHPI diffère : Le discours des adolescents HPI** se distinguent par la richesse, la variété et la dimension symbolique de leurs réponses, révélant une **flexibilité intellectuelle** et une **créativité** présentent en eux. À l'inverse, les adolescents **NHPI** produisent des **réponses plus simples et plus concrètes**, supposant une **réactivité anxieuse** face au test projectif et une **inhibition intellectuelle**.

L'analyse des indices structuraux (G %, D %, F % et F+ %) montrent une **similarité d'approche** du test de Rorschach chez les adolescents **HPI** et **NHPI**, pour les réponses globales ou en détails, les réponses formelles, de formes positives, ce qui semble exclure une inhibition intellectuelle dans leur discours. Cependant, leurs scores élevés communs en F % (réponses

[129] Tableau IA %, en annexe, p. 40-41
[130] Psychogrammes, en annexe, p. 97
[131] Tableau 64 : Comparaison de l'indice d'angoisse (IA %) chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 41,
Et tableau 65 : Représentation comparative des indices d'angoisse (IA %) entre les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 41.

formelles) traduisent une **distanciation affective commune face aux planches**, tandis que les faibles réponses en F+ % révèlent des **difficultés partagées dans le traitement logique**.

Une **différence** s'observe au niveau des **contenus symboliques et psychoaffectifs** dans la comparaison entre les deux groupes d'adolescents. Les adolescents **HPI** se démarquent par leur **capacité à associer des contenus symboliques et affectifs varié**s, reflétant une **fluidité de pensée et une richesse imaginative**. En revanche, chez les adolescents **NHPI**, les **contenus sont plus rares et moins élaborés**, moins diversifiés, soulignant une **expression cognitive plus contrainte**, probablement liée à une **anxiété sous-jacente.**
En effet, l'indice d'angoisse (IA %) est plus élevé chez les adolescents **NHPI**. Ils affichent un **IA % de 11,54 %,** proche du seuil critique, traduisant une anxiété élevée pouvant entraîner des mécanismes défensifs et une **inhibition cognitive**. En revanche, les adolescents **HPI** présentent **un IA % nettement inférieur** (6,67 %), indiquant une **meilleure gestion psychoaffective**, bien qu'une intellectualisation pourrait masquer certaines angoisses.

2.2.2. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au TAT

Cette section met en perspective les procédés du discours observés chez les adolescents HPI et NHPI, à partir de l'analyse de leur protocole de TAT. Elle vise à examiner dans quelle mesure ces procédés langagiers témoignent de la présence d'une inhibition verbale et à déterminer l'existence éventuelle d'une différence significative entre les deux groupes.

2.2.2.1. Analyse comparative des procédés du discours, chez les adolescents HPI/NHPI

Ce paragraphe a pour objectif de comparer les procédés discursifs employés par les adolescents HPI et NHPI lors du test de TAT. L'analyse des protocoles permet d'examiner les caractéristiques du discours de chaque groupe, afin de mettre en lumière d'éventuelles différences de production verbale et de repérer la manifestation du phénomène d'inhibition verbale.
Parmi les cinq procédés du discours, une **tendance commune** apparaît chez les adolescents **HPI** et **NHPI**, bien que certains mécanismes se distinguent par une prévalence caractéristique. Les résultats[132] indiquent en effet que les écarts observés concernant les manifestations hors narration (5,26 % contre 5,68 %) et l'émergence des processus primaires (3,91 % contre 2,75 %) restent faibles. Mais, une utilisation plus importante se distinguent de celle des procédés rigides de la série As, chez les adolescents HPI par rapport aux adolescents NHPI, (53,03 % contre 45,97 %), ainsi que des stratégies d'évitement du conflit de la série C (52,82 % contre 47,18 %).
• **Les procédés rigides de la série A** sont caractérisés par la nature inflexible ou structurée du discours.
• **Les procédés de la série C** se définissent par une tendance à l'évitement du conflit.

[132] Tableau 66 : Comparaison des procédés du discours chez les adolescents HPI/NHPI : représentation chiffrée et en pourcentages en annexe, p. 42.

- **Les procédés rigides de la série A ou « Rigidité »**

Les procédés de la série A représentent la recherche de rigidité et de contrôle dans la construction du discours. Ils renvoient à un mode de fonctionnement psychique où le conflit est contenu et élaboré par la pensée, reflétant des mécanismes de maîtrise et une organisation rationnelle et structurée du récit (Baudin, 2008 ; Chabert, Azoulay, et al., 2020a). Cette série, divisée en trois groupes, offre un aperçu plus fin des stratégies cognitives des deux groupes d'adolescents participant à l'étude :

• **A1** : **Référence à la réalité externe** : Ce sous-groupe met en évidence la manière dont les adolescents ancrent leur discours dans le concret, cherchant ainsi à structurer leur environnement pour mieux le comprendre et gérer l'intensité des informations perçues.

• **A2** : **Investissement de la réalité interne** : Ce sous-groupe révèle la capacité des adolescents à explorer et exprimer leur monde interne. Son analyse apporte des éléments de compréhension concernant leurs modes de gestion des pensées et des affects.

• **A3** : **Procédés de type obsessionnel** : Ce sous-groupe montre les stratégies déployées par les adolescents pour affronter l'incertitude ou l'anxiété. Chez les adolescents HPI, ces procédés peuvent se manifester par un excès de contrôle, une recherche de maitrise et un surinvestissement intellectuel mobilisé comme défense narcissique (Fumeaux et Revol, 2012 ; Weismann-Arcache, 2013a).

L'analyse des procédés du discours de la série A, met en évidence une **différence significative entre les deux groupes étudiés**[133]. Les adolescents HPI recourent en effet davantage à ces procédés de verbalisation rigide face au TAT (53,03 %), comparativement aux adolescents NHPI (45,97 %). Cette différence est confirmée par le test du Khi-deux, qui conduit à un rejet de l'hypothèse nulle (valeur du X^2 : ≈ 6,28 ; degré de liberté : 2 ; valeur p : ≈ 0,043 < au seuil de signification de 0,05)[134].

L'examen des sous-catégories A1, A2 et A3 met en lumière des nuances supplémentaires dans les modalités de recours à ces procédés rigides, caractérisés par la nature inflexible ou structurée du discours, entre les adolescents HPI et NHPI [135]:

• Les adolescents NHPI privilégient dans l'ordre les procédés A1 (49,33 %) puis A3 (45,69 %) puis A2 (42,33 %)

• Les adolescents HPI privilégient dans l'ordre les procédés A2 (58,66 %) puis A3 (54,30 %) puis A1 (50,66 %).

Cette distinction dans l'appréhension des procédés discursifs, suggère des différences potentielles dans les modes de fonctionnement psychique et les stratégies d'élaboration mentale entre les deux groupes.

L'analyse plus fine des modes de discours A1, A2 et A3 **confirme** et nuance ces tendances[136].

[133] Tableau 67 : Procédés du discours de la série A chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 43.

[134] Tableau analyse Khi-deux : Procédés du discours de la série A, en annexe, p. 43.

[135] Tableau 68 : Comparaison en pourcentages des sous-groupes de la série A, par groupe d'adolescents, en annexe, p. 44.

[136] Tableau 69 : Comparaison en pourcentages par procédés du discours de la série A (références à la réalité), entre les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 44.

• **Le sous-groupe A1** : **Une similitude se retrouve entre les adolescents HPI et NHPI** dans l'abord des situations en « référence à la réalité externe ». Les données brutes montrent une répartition quasi équitable avec 50,66 % pour les HPI et 49,33 % pour les NHPI. Cette analogie observée, est corroborée par l'analyse statistique. Il ne se retrouve **pas de différence significative** entre les deux groupes d'adolescents HPI et NHPI pour le sous-groupe A1, en référence aux **éléments concrets et factuels de la réalité externe** (valeur $X^2 = 2,7662$, pour Ddl = 1 et valeur de $p = 0,096 > 0,05$, pas de rejet de l'hypothèse nulle).
• **Le sous-groupe A2** : L'examen du sous-groupe révèle que **les adolescents HPI ont une plus forte propension à utiliser les procédés du discours que les adolescents NHPI. Ces procédés** correspondent à « **l'investissement de la réalité interne** » et suggèrent un investissement prononcé de leur réalité psychique interne. Cette différence n'est cependant pas statistiquement significative (valeur de $X^2 \approx 3,49$, valeur du Ddl = 1 et valeur de $p \approx 0,062 > 0,05$).
• **Le sous-groupe A3** : Les adolescents **HPI recourent davantage au procédé A3**, qui correspond aux « **procédés de type obsessionnel** », en comparaison avec leurs pairs NHPI. La différence observée, bien que statistiquement significative ne confirme pas que les adolescents HPI utilisent significativement plus ces procédés que les adolescents NHPI (valeur du $X^2 \approx 0,019$, pour un Ddl = 1 et une valeur $p = 0,89 > 0,05$).

Tableau 70 : Récapitulatif de l'utilisation des sous-procédés A1, A2 et A3 par les adolescents HPI en comparaison aux adolescents NHPI

Sous-procédés du TAT	Comparaison HPI/NHPI
A1 Référence à la réalité externe	A1 HPI ≈ A1 NHPI → Pas de différence significative
A2 Investissement de la réalité interne	A2 HPI > A2 NHPI → Pas de différence significative
A3 Procédés de type obsessionnel	A3 HPI > A3 NHPI → Pas de différence significative

Les résultats apparemment contradictoires entre la série de procédés de discours A et ses sous procédés A1, A2 et A3 s'expliquent par le fait que les tests effectués séparément portent sur un nombre de données plus restreint, soumis à un seuil de significativité plus strict. En revanche, le test global, qui combine les informations provenant de l'ensemble des sous-catégories, bénéficie d'une plus grande puissance statistique, ce qui lui permet de mettre en évidence une différence significative entre les groupes d'adolescents.

Ainsi, le test global relève une différence significative dans l'utilisation de procédés de discours de la série A entre adolescents HPI et NHPI. Cette différence suggère que les adolescents HPI privilégieraient davantage ces processus, reflétant des mécanismes de contrôle qui traduiraient une approche plus rationnelle et structurée dans la construction de leur récit, comme retrouvé dans la littérature.

- **Les procédés du discours de la série C ou « Évitement du conflit »**

Les procédés discursifs de cette série correspondent à **l'évitement du conflit** c'est-à-dire qu'ils permettent d'éviter de s'engager de manière psychoaffective ou de minimiser les conflits psychiques, en maintenant une distance avec le matériel projectif dans l'élaboration du récit (Azoulay, 2002 ; Chabert, 2003).
La série C est divisée en quatre sous-groupes, présenté ici selon « le manuel du Rorschach et du TAT » (Chabert, Azoulay, et al., 2020a) :
• **La sous-catégorie CF** : L'accrochage ou le surinvestissement de la réalité externe, se caractérise par une **attention forte du sujet sur des éléments concrets et observables** des planches présentées : accent porté sur le quotidien le factuel, référence plaquée à la réalité externe, attachement aux détails concrets et perceptifs, affects de circonstance, références à des normes extérieures
• **La sous-catégorie CI** : Le conflit inhibé ou intériorisé se caractérise par une **tendance générale à la restriction** (temps de latence longs et/ou silences importants intra-récits, tendance refus, refus), par des motifs des conflits non précisés, une banalisation, l'anonymat des personnages, par une nécessité de poser des questions.
• **La sous-catégorie CN** : Elle renvoie à **l'investissement narcissique**, perceptible par la mise en avant de l'éprouvé subjectif, les références autocentrées, l'autosuffisance, l'accent porté sur la sensorialité, la sensibilité aux contrastes, ainsi que dans les détails narcissiques à valeur positive ou négative, l'idéalisation, les relations spéculaires, les mises en tableau, les affects-titres et les postures signifiantes d'affects.
• **La sous-catégorie CL** : Elle se rapporte à **l'investissement des limites et à l'attachement aux limites**, à travers la fragilité ou la rigidité des frontières (dedans, dehors, (narrateur/personnage, sujets/objets, réalité interne/réalité externe). Elle se manifeste par une insistance sur les contours plus ou moins perméables, par l'importance accordée à la fonction d'étayage de l'objet, ainsi que par la discontinuité des modes de fonctionnement (interne/externe, perceptif/symbolique, concret/abstrait, …).
• **La sous-catégorie CM** : Elle se caractérise par des **procédés de type maniaque**, visibles dans l'exaltation et l'emballement des affects et des représentations (élation[137]), à travers l'hyper-instabilité des identifications et des objets, les fabulations, les pirouettes, les clins d'œil, l'ironie ou l'humour. Elle se manifeste également à travers des associations construites par contiguïté, par consonance ou par coq-à-l'âne.

[137] **Élation** : ce terme désigne un état d'**euphorie intense et rare**, caractérisé par une élévation de l'humeur et vécu comme un sentiment de bonheur ou de fierté exacerbée (*Dictionnaire français*, 2024 ; *Dictionnaire médical*, s. d.).

L'analyse des procédés du discours de la série C permet d'observer une différence hautement significative entre les adolescents NHPI et les adolescents HPI, concernant la fréquence d'utilisation du procédé d'évitement[138]. Les adolescents HPI y recourent de manière plus marquée (HPI = 52,82 %) que leurs pairs NHPI (47,18 %), ce qui suggère une préférence plus nette pour des stratégies langagières orientées vers la mise à distance du conflit ou de l'incertitude dans la situation projective.
Cette différence entre groupes est confirmée par l'analyse statistique des procédés de la série C qui conduit au rejet de l'hypothèse d'indépendance (valeur du $X^2 \approx 55{,}38$ et valeur de $p < 0{,}00001 < 0{,}005$). Cette significativité élevée indique que la répartition des usages du procédé d'évitement varie de manière systématique selon l'appartenance au groupe HPI ou NHPI, et renforce l'hypothèse d'une modalité de traitement défensif spécifique chez les adolescents HPI dans le cadre du TAT.

L'examen des sous-catégories de la série C (« Évitement du conflit »)[139], mettent en lumière des profils distinctifs entre les adolescents HPI et leurs pairs NHPI, à travers les modalités suivantes :
• **La sous-catégorie CF** ou **l'accrochage ou le surinvestissement de la réalité externe** : Les deux groupes d'adolescents montrent des **niveaux similaires** d'utilisation de ce procédé (HPI = 4,91 % ; NHPI = 6,19 %). Cependant, l'analyse statistique ($X^2 = 1{,}1332 < p \approx 0{,}287$) ne montre **pas de différence significative** (pour un $p > 0{,}05$).
• **La sous-catégorie CI** ou **l'inhibition : Les adolescents NHPI semblent plus investir les procédés CI** dans leur discours que les adolescents HPI, même si globalement les niveaux sont significativement proches (HPI = 65,85 % ; NHPI = 74,55 %). L'analyse statistique ($X^2 = 4{,}1601 < p \approx 0{,}041$) montre en effet une différence **significative** (pour un $p > 0{,}05$).
• **La sous-catégorie CN** ou **l'investissement narcissique : Les adolescents HPI** (19,49 %) montrent une **utilisation plus fréquente de ces procédés CN**, comparée aux adolescents NHPI (11,14 %). L'analyse statistique ($X^2 = 16{,}9289 > p < 0{,}001$) montre une **différence statistique très significative** (pour un $p < 0{,}05$).
• **La sous-catégorie CL** ou **l'instabilité des limites** : **Les adolescents NHPI** (3,30 %) **montrent une utilisation plus fréquente** comparée aux adolescents HPI (0,25 %), bien que les pourcentages restent faibles. L'analyse statistique ($X^2 = 21{,}25 > p < 0{,}001$) montre une **différence statistique fortement significative** (pour un $p < 0{,}05$).
• **La sous-catégorie CM** ou **les procédés maniaques : Les adolescents HPI** (9,58 %) **semblent davantage utiliser davantage ce procédé** par rapport aux adolescents NHPI (4,81 %). L'analyse statistique ($X^2 = 11{,}9056$; $p = 0{,}00056$) montre une **différence statistique hautement significative** (pour un $p < 0{,}05$).

[138] Tableau 71 : Procédés du discours de la série C utilisés par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 45.
[139] Tableau 72 : Représentations des sous-groupes de la série C (en pourcentages) chez les adolescents HPI/NHPI : différence intergroupe et différence intragroupe, en annexe, p. 45.

Tableau 73 : **Récapitulatif** des différences dans l'utilisation des sous-procédés de la série C, entre les adolescents HPI et NHPI

Sous-procédés du TAT	**Comparaison HPI/NHPI**
CF Accrochage ou surinvestissement de la réalité externe	HPI ≈ NHPI → Pas de différence significative
CI Tendance générale à la restriction	HPI < NHPI → Différence significative
CN Investissement narcissique	HPI > NHPI → Différence significative
CL Investissement des limites Attachement aux limites	HPI < NHPI → Différence significative
CM Procédés de type maniaque	HPI > NHPI → Différence significative

Les résultats comparatifs présentés dans le tableau ci-dessus révèlent des similarités et des variations significatives dans l'utilisation des procédés du discours de la série C (évitement) entre les adolescents HPI et NHPI :
Les analyses relatives l'accrochage et le surinvestissement de la réalité externe (CF) révèlent des résultats comparables entre les adolescents HPI et NHPI, sans différence significative entre les deux groupes. En revanche, la tendance générale à la restriction (CI), l'investissement narcissique (CN), l'attachement aux limites (CL) et aux procédés de type maniaques (CM), apparaissent de manière significative dans le discours des deux populations. Les adolescents HPI recourent également plus fréquemment aux investissements narcissiques et aux procédés de type maniaques, tandis que les adolescents NHPI se distinguent par une utilisation plus importante de la tendance à la restriction et l'attachement aux limites.

L'examen approfondi des procédés d'inhibition (CI) révèle que ces modalités discursives figurent **parmi les plus fréquemment mobilisés dans les deux groupes, HPI comme NHPI**. Les analyses statistiques confirment cette prévalence, tout en mettant en évidence des **proportions significativement plus élevées chez les adolescents NHPI**, par rapport à leurs

pairs HPI. Ces résultats suggèrent une plus grande difficulté d'élaboration verbales ou de restriction plus marquée du discours dans ce groupe témoin, potentiellement en lien avec des enjeux d'accès aux contenus conflictuels ou affectifs au cours de la situation projective.

L'importance significative des procédés CI dans le cadre de cette étude souligne l'intérêt d'examiner plus en détail leurs manifestations au sein des groupes HPI et NHPI.

L'analyse des réponses au test TAT révèle une tendance marquée, chez l'ensemble des adolescents, à recourir au **procédé CI**, caractérisé comme un mode d'**inhibition** ou de restriction du discours[140], et ce indépendamment du groupe d'appartenance. Cette prédominance apparaît toutefois plus prononcée chez les adolescents NHPI, qui mobilisent ces procédés d'inhibition plus fréquemment que leurs pairs HPI[141].
Plus précisément, les adolescents NHPI manifestent une utilisation plus élevée des procédés d'inhibition que les adolescents HPI :
- les adolescents NHPI : 542 occurrences soit 74,55 %.
- les adolescents HPI = 536 occurrences soit 65,85 %.
La comparaison des proportions, étayée par le test du Khi-deux (X^2 : 13,80 ; $p \approx 0{,}0002 < 0{,}05$)., confirme le caractère statistiquement significatif de cette différence, indiquant que l'usage des procédés CI varie de manière non aléatoire selon l'appartenance au groupe HPI ou NHPI.

• **Chez les adolescents HPI**, l'analyse des procédés du sous-groupe C au TAT met en évidence une prédominance marquée des tendances à la restriction et à l'inhibition (**CI**).
Les résultats[142] révèlent une nette prépondérance du processus d'inhibition cognitive, qui représente **65,85 %** des procédés mobilisés. L'investissement narcissique (CN) arrive en seconde position avec 19,31 %. Les procédés maniaques (CM) sont observés dans 9,58 % des cas. L'accrochage ou le surinvestissement à la réalité externe (CF) apparait nettement moins fréquemment, avec 4,91 %. Enfin, l'investissement des limites (CL) demeure très faible, proche de zéro, avec 0,25 %.
• **Chez les adolescents NHPI**, l'examen des procédés mobilisés par les adolescents NHPI révèle une forte prédominance du procédé d'inhibition (CI).
Les résultats[143] mettent en évidence une prépondérance nette du procédé d'inhibition (CI), qui atteint 74,55 % des productions, taux significativement plus élevé que celui observé chez les adolescents HPI. Ce recours massif témoigne d'une mobilisation privilégiée des mécanismes de restriction et de contrôle dans leur fonctionnement psychique. Les autres procédés se répartissent comme suit chez les adolescents NHPI :
- L'accrochage ou le surinvestissement, la réalité externe (CF) est à 6,19 %.
- L'investissement narcissique (CN) représente 11,14 %.
- L'investissement des limites (CM) atteint 3,30 %.
- Les procédés maniaques (CM) se positionnent à 4,81 %.

[140] Tableau 73, page précédente.
[141] Tableaux 74 : Comparaison de la fréquence des procédés CI chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 45. et tableau 75 : Distribution des pourcentages des procédés CI, chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 46.
[142] Tableau 76 : Distribution des pourcentages des procédés CI, chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 46.
[143] Tableau 77 : Répartition des procédés C en pourcentage, chez les adolescents NHPI, en annexe, p. 47.

En résumé :

Le profil des adolescents HPI se caractérise par une prédominance de l'inhibition et de l'investissement narcissique, tandis que l'ancrage dans la réalité externe est la problématique, des limites apparaissent secondaires dans leur fonctionnement psychique. Chez les adolescents NHPI, l'analyse confirme le même recours massif que pour les adolescents HPI, au mécanisme d'inhibition et de contrôle dans leur fonctionnement psychique. Les autres processus, tels que l'attachement à la réalité extérieure, l'investissement narcissisme et celui des limites ainsi que les procédés maniaques sont présents mais plus diffus, sans qu'un second mécanisme ressorte clairement.
Ainsi, bien que les mécanismes d'inhibition apparaissent comme dominants dans les deux populations, les adolescents HPI mobilisent également l'investissement narcissique, comme forme de recentrage sur soi.

2.2.2.2. Analyse de l'inhibition intellectuelle à travers la qualité des réponses aux planche 1 et 13 B du TAT

Les images du TAT illustrent diverses scènes de la vie et servent de support de projection pour explorer les dynamiques intrapsychiques des adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI. Dans cette étude, une analyse comparative approfondie des 30 protocoles de TAT[144] (15 HPI et 15 NHPI) vise à examiner l'hypothèse selon laquelle les adolescents HPI présenteraient un niveau d'inhibition plus élevé. Les dimensions explorées permettent de mettre en évidence les spécificités de chaque groupe (HPI et NHPI), révélant la présence d'inhibition ou non, face aux stimuli projectifs.
Le choix des planches 1 et 13 B vont permettre d'explorer l'inhibition intellectuelle chez les adolescents car elles sollicitent les mécanismes de défense et la gestion des conflits internes. En effet, face à ces images, les réponses des adolescents peuvent révéler des stratégies d'évitement, de retrait, de contrôle typique de l'inhibition intellectuelle (Azoulay et al., 2007 ; Chabert et al., 2020 ; Emmanuelli et Azoulay, 2008).

- **La planche 1**

Cette planche, en tant que première du protocole, est particulièrement éclairante pour évaluer l'inhibition car elle permet d'observer la réaction initiale des adolescents face au matériel projectif. Elle représente un jeune enfant face à un violon et évoque l'immaturité et la confrontation aux attentes des adultes (Chabert et al., 2020 ; Emmanuelli, 1996 ; Shentoub et Debray, 1971).

• Réponses des adolescents HPI à la planche 1

Chez deux adolescents HPI représentatifs (Aaron et Arthur)[145], les réponses apparaissent, en surface élaborées et détaillées, marquée par une certaine aisance expressive, caractérisée par de l'humour et des rires. Leurs discours se révèle expressifs, enrichis de descriptions détaillées de la scène, de la posture et de l'attitude des personnages.

[144] Protocoles de TAT en annexe, p. 97.
[145] Tableau 78 : Exemples de réponses de deux adolescents HPI représentatifs à la planche 1, en annexe, p. 47.

Cependant, ces productions illustrent également, de façon objective, plusieurs manifestations de l'inhibition intellectuelle caractéristiques des adolescents HPI.
Chez Aaron, les hésitations fréquentes, pauses et rires d'auto-dérision, semblent atténuer une gêne ressentie ou une angoisse, tandis que l'évitement du contenu se traduit par une focalisation sur des détails physiques (« strabisme », « visage déformé »), et un malaise exprimé (« ça me fait un peu peur », « il a l'air spécial »). Le discours reste descriptif, sans élaboration narrative, car Aaron ne construit pas d'histoire mais reste dans la description superficielle, pour aboutir à un blocage (« je n'ai rien à dire »).
Chez Arthur, des hésitations et des questionnements sont présents, ainsi qu'une difficulté à s'investir dans la tâche projective (« c'est pas trop mon truc de raconter les histoires »). La réponse se limite à une description factuelle avec un investissement narratif restreint, se concluant par une « analyse descriptive » plutôt que par une véritable histoire.

• Réponses des adolescents NHPI à la planche 1

Chez deux adolescents NHPI représentatifs (Tia et Jim), les réponses[146] apparaissent plus courtes et plus directes que celles des adolescents HPI. Des hésitations et des silences marqués se manifestent, comme en témoignent (les temps de pause et de latence significatifs.
Cependant, cette première planche suscite, chez les jeunes NHPI, des réponses qui révèlent une gestion plus souple des conflits internes et une verbalisation moins inhibée qu'il n'y paraît. Chez Tia, les hésitations restent modérées. Le discours présente un contenu introspectif (« qui réfléchit »), avec une expression simple et fluide. Malgré les pauses, la cohérence de l'ensemble du récit demeure. L'interprétation s'oriente vers une lecture psychologique de la scène, sans manifestation d'évitement, de gène ni de recours au rire et à l'auto-dérision.
Chez Jim, les hésitations apparaissent également mais l'interprétation de l'image se révèle claire et directe. Une interaction avec l'expérimentateur s'instaure, témoignant d'une certaine ouverture et d'une démarche communicative. Le discours ne présente ni rigidité ni contrôle excessif, il apparaît moins structuré que chez Aaron et Arthur, mais semble plus spontané.

- **La planche 13 B**

Cette planche, représentant un jeune garçon assis seul sur le seuil d'une cabane en bois, apparait pertinente pour l'évaluation de l'expression psychoaffective des adolescents. Cette image sollicite la capacité à explorer et verbaliser ses émotions face à la solitude et à l'autonomie. Les réponses fournies offrent un aperçu des mécanismes d'adaptation face à la séparation et à l'individualité (Bazire et al., 2018 ; Brelet-Foulard, 1994 ; Emmanuelli et Azoulay, 2008).

• Réponses d'une adolescente HPI à la planche 13 B

L'exemple d'Elena[147] illustre de manière caractéristique le discours des adolescents HPI, qui se distingue par sa richesse de mots et sa profondeur symbolique. Elena fait une description très détaillée de la scène, avec une attention portée aux éléments concrets. D'elle-même, elle propose des hypothèses sur la situation de l'enfant, en intégrant des éléments de réflexion sur les affects, les intentions et le vécu du personnage. Sa réponse se caractérise par une capacité à passer du registre descriptif au registre symbolique et métaphorique. Son discours met en avant des **références à des états psychoaffectifs complexes** dans l'interprétation de la scène

[146] Tableau 79 : Exemples de réponses de deux adolescents HPI représentatifs à la planche 1, en annexe, p. 48.
[147] Tableau 80 : Exemples de réponses de deux adolescents HPI à la planche 13 B, en annexe, p. 48.

observée. Aucune inhibition intellectuelle notable n'apparaît. Au contraire, Elena mobilise pleinement ses ressources imaginatives et introspectives, illustrant un fonctionnement psychique HPI, où expressivité, profondeur et créativité coexistent harmonieusement.

• Réponses de deux adolescentes NHPI représentatives à la planche 13 B

Les réponses des Lexa et Lia à la planche 13 B[148] se caractérisent par un style factuel et descriptif, avec une élaboration narrative limitée et une absence notable d'élaboration affective ou symbolique. Les hésitations et les marques d'incertitude (« euh … », « je sais pas ») témoignent d'une difficulté à investir pleinement la tâche projective.

Cette configuration discursive une spontanéité expressive, sans manifestation d'inhibition intellectuelle marquée. L'expression demeure simple et directe, reflétant une gestion relativement souple de la consigne, mais également une moindre difficulté à interpréter en profondeur, à enrichir le discours ou à s'engager dans une élaboration imaginative soutenue.

2.2.2.3. Analyse de l'inhibition intellectuelle à travers l'imaginaire et le processus de sublimation, aux planches 11, 19 et 16

- **Présentation des planches 11, 19 et 16**

Les planches 11,19 et 16 se distinguent par leur capacité à stimuler l'imagination, constituant un vecteur privilégié du processus de sublimation. Ce mécanisme psychique favorise la transformation de l'énergie libidinale vers de nouveaux objets d'investissement plus socialement valorisés et relevant du champ de la créativité. « La créativité renvoie à quelque chose de l'ordre de la fabrication, de l'intentionnalité et elle se situe dans le prolongement du psychologique » (Lekeuche, 2011, p. 24).

Tableau 82 : Les planches 11, 19 et 16 du TAT

Planche 11	Planche 19	Planche 16
		

Contrairement aux autres planches qui représentent souvent des scènes familières ou des objets connus et communs, ces images particulières invitent à une interprétation plus abstraite et symbolique. Selon Brelet-Foulard (1994, p. 55), elles suscitent une « sollicitation plus régressive… des fantasmes originaires ». En d'autres termes, les planches 11, 19 et 16 permettent aux adolescents d'accéder plus profondément à leur psyché, en activant leur imaginaire inconscient.

[148] Tableau 81 : Exemples de réponses de deux adolescents NHPI à la planche 13 B, en annexe, p. 48.

• **Planche 11**

Contenu manifeste : Paysage chaotique avec de vifs contrastes d'ombres et de clarté (détail gauche : dragon ou serpent).

Contenu latent : Réactivation d'une problématique prégénitale. Quelques éléments (pont, route…) peuvent permettre une remontée psychique vers un niveau moins archaïque (régression possible ou pas). La planche induit des mouvements régressifs très importants, mettant à jour des problématiques prégénitales singulières, généralement référées à une image maternelle archaïque

Dans le contexte de l'inhibition intellectuelle : La forte charge régressive de la planche peut entraîner un repli défensif où l'activité de pensée se trouve freinée ou figée par la résurgence d'angoisses anciennes, souvent associée à une image maternelle primitive. Le sujet peut alors avoir du mal à mobiliser ses capacités d'élaboration, à structurer ses réponses, l'inhibition servant ici de protection face à l'intensité des mouvements internes (Chabert et al., 2020b ; H. Danon-Boileau et Lab, 1962 ; Emmanuelli, 1996).

• **Planche 19**

Contenu manifeste : image « surréaliste » de maison sous la neige ou de bateau dans la tempête avec fantôme, vagues, etc.

Contenu latent : Réactivation d'une problématique prégénitale. Le stimulus peut évoquer un contenant, un environnement permettant la projection du bon et du mauvais objet. La planche pousse à la régression et à l'évocation de fantasmes phobogènes.

Dans le contexte de l'inhibition intellectuelle : La régression peut se traduire par une difficulté à organiser la pensée ou à verbaliser, le sujet étant submergé par des images ou des affects phobiques. L'inhibition intellectuelle peut alors apparaître comme une stratégie défensive face à la menace de débordement affectif limitant l'accès à la réflexion ou à la symbolisation (Chabert et al., 2020 ; Flagey, 1972 ; Freud, 1926).

• **Planche 16**

Contenu manifeste : Carte blanche.

Contenu latent : La planche renvoie à la manière dont le sujet structure ses objets privilégiés et aux relations qu'il établit avec eux (niveau auquel il se place, poids et impact des procédés défensifs). En l'absence de support imagé, les éléments transférentiels peuvent y devenir prégnants.

Dans le contexte de l'inhibition intellectuelle : L'absence de support peut provoquer un blocage de la pensée, car le vide de la planche peut faire écho à une difficulté à investir. L'inhibition peut alors se manifester par une incapacité à produire, à imaginer ou à élaborer, le sujet étant confronté à l'angoisse liée à de l'indétermination et au manque (Chabert et al., 2020 ; Jacques, 1992 ; Kamieniak et Kaswin-Bonnefond, 2009).

- **Réponses des adolescents aux planches 11,19 et 16**

Les planches 11, 19 et 16 ont été retenues pour illustrer la diversité et la complexité des réponses des adolescents des deux groupes face aux stimuli projectifs du Rorschach.

• Réponses des adolescents HPI[149] :

Les réponses exemplaires de Lina, Adam et Elena ont été sélectionnées en raison de leur pertinence clinique.

À la planche 11, Lina associe immédiatement l'image à des éléments de fiction du *Seigneur des anneaux* (« Dragon », « Frodon ») et multiplie les associations (« pont », « passerelle », « cascade »). Son discours se caractérise par des hésitations, des répétitions et des chuchotements, traduisant une dynamique associative vive mais désorganisée.

À la planche 19, Adam exprime une surcharge perceptive débordante (« trop de choses différentes » ; « ça casse le cerveau »). Il multiplie les hypothèses divergentes (« Batmobile », « fantôme », « mer », « maison », « feu ») et verbalise explicitement sa difficulté à structure cette abondance perceptive en un récit cohérent.

À la planche 16, Elena se confronte longuement à la feuille blanche, la métaphorisant en « gamelle vide » pour un chat. Elle interroge la transition du concret vers l'abstrait, le sens du vide et de la liberté créative, l'influence des émotions négatives et la possibilité de laisser une trace personnelle (« c'est à moi de faire quelque chose »). Son discours articule métapsychologie, créativité et responsabilité intergénérationnelle.

Caractéristiques communes de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI :

Ces productions révèlent une inhibition intellectuelle, se manifestant par :

- Des hésitations, une dispersion ou une désorganisation du discours, (Lina, Adam).
- Une difficulté à organiser ou à approfondir les associations (Adam).
- Une lutte interne entre la richesse imaginative et la crainte de l'angoisse ou du vide (Elena).

• Réponses des adolescents NHPI[150] :

Les réponses exemplaires de Ciji, Paola et Jim ont été sélectionnées en raison de leur pertinence clinique.

À la planche 11, Ciji propose une lecture hésitante de l'image, marquée par de longs silences (13'', 7'') et des pauses. Il évoque une « montagne » « effondrée sur un pont », « des gens » qui fuient, avant de se concentrer sur des détails concrets (« cailloux, ponts, montagne »). Il teste la transparence de la planche, exprime sa difficulté à voir (« je sais pas trop ») et conclut rapidement en reposant la planche.

À la planche 19, Paola se limite à une description factuelle et concrète : « des montagnes », « de la neige », « une maison arrondie » avec « cheminée et fenêtres », avec de la neige devant. Le discours reste descriptif, dépourvu d'interprétation, d'élaboration symboliques pou d'associations supplémentaire.

À la planche 16, Jim constate immédiatement le vide de la planche (« C'est tout blanc … une feuille blanche »), accompagné d'un rire bref. Il regarde l'examinateur, cesse de sourire et observe un silence prolongé (7''), semblant manifester un désinvestissement face à l'ambiguïté de l'image.

[149] Tableau 83 : Exemples de réponses d'adolescents HPI aux planches 11, 19 et 16, en annexe, p. 49-50.

[150] Tableau 84 : Exemples de réponses d'adolescents NHPI aux planches 11, 19 et 16, en annexe, p. 50.

Caractéristiques communes de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents NHPI :
Ces productions révèlent une inhibition intellectuelle chez les adolescents NHPI, se manifestant principalement par :

- Une focalisation sur le descriptif et le factuel, sans élaboration imaginaire ou associative (Ciji, Paola).
- Des réponses brèves, parfois interrompues par des silences, des hésitations ou un désengagement rapide (Ciji, Jim).
- Une difficulté à investir le matériel projectif, surtout en situation d'ambiguïté ou de vide (planche blanche) (Jim).
- Un recours à des stratégies défensives (minimisation, retrait, humour, silence) pour éviter l'angoisse liée à l'incertitude (Ciji, Paola, Jim).

2.2.3. Manifestation de l'inhibition lors du test TAT-RE

L'analyse des réponses des adolescents HPI ou NHPI lors du TAT-RE [151], permet de mettre en évidence la diversité des modalités d'expression de l'inhibition. Dans le contexte de l'ennui scolaire, l'hypothèse selon laquelle ce phénomène constituerait une manifestation de l'inhibition intellectuelle se trouve étayée par une analyse clinique des discours des adolescents.

2.2.3.1. Manifestations de l'inhibition dans l'expression comportementale et corporelle

Au-delà du contenu verbal des récits, l'analyse des réponses au TAT-RE permet de mettre en évidence des formes d'inhibition s'expriment à travers le corps et le comportement des adolescents, révélant une dimension « incarnée », corporelle de leur vécu psychique.

- **Chez les adolescents HPI**

L'inhibition se manifeste par l'expression de postures figées, telles que la tête dans les mains, les yeux mi-clos, traduisant un **état de retrait ou de désengagement** corporel et comportemental : *« il a les yeux presque fermés … sa tête qui est portée par ses deux mains* (…) *il a les coudes sur la table (…)* il *regarde comme ça sans … sans réel entrain* (…) *il se tient la tête (…) il bouge pas non plus* » (Chloé, planche 1), **une passivité motrice** qui se manifeste par une **attente** passive : « *attendre (…) attendre pour avoir des exercices par exemple (…) attendre que la sonnerie retentisse* » (Léa, planche 16), une **absence d'envie ou de motivation à agir** : « *pas envie de faire* » (Cléa, planche 1), ou encore le fait de ne « *pas savoir quoi faire* » (Elena, planche 16), même lorsqu'une activité est possible. Il se dégage également une **tension corporelle sous-jacente**, perceptible dans la description de postures crispées ou fatigués : « *il est un peu fatigué (…) puis son expression du visage* » (Paul, planche 1) et des **réactions de contenance** se traduisant par une attitude rigide, une mimique figée et une diminution des gestes spontanés ou expressifs : « *il est tout seul (…) il fait rien et il regarde un peu dans le vide … il y a rien c'est vide ... y a rien à faire … il est statique* » (Elena, planche 13 B).

[151] Protocoles TAT-RE, en annexe, p. 97.

Ces manifestations traduisent un désengagement du corps au profit d'un surinvestissement intellectuel, par lequel les adolescents HPI investissent davantage l'imaginaire, la réflexion, la créativité : « *on pourrait dessiner dessus à la limite « … pour sortir de l'ennui* » (Adam, planche 16), « *j'aurais dessiné partout j'aurais mis des couleurs avec mon stabilo* » (Lina, planche 16), souvent en réponse à un environnement jugé peu stimulant.

- **Chez les adolescents NHPI**

Les manifestations de l'inhibition chez les adolescents NHPI sont exprimer par l'intermédiaire de **postures passives** : « *il est pas en train d'en jouer ni rien* » (Lia, planche 1), une **immobilité** : « *il ne fait rien* » (Lexa, planche 13 B), une **absence d'initiative**, des **attitudes de retrait et d'attente** : « *il attend* » (Ciji, Jim, Célia ; planche 13 B), « *il attend ses parents* » (Célia, planche 13 B), « *attendre un prof* » (Tiago, planche 13 B), ainsi qu'une **rigidité dans les gestes** « *quand je m'ennuie en cours je me tiens exactement de la même façon* » (Gisèle, planche 1).
L'ennui est vécu comme un **état de désengagement** à la fois corporel et comportemental : « *il regarde son violon comme on peut regarder son cahier* » (Paola, planche 1), « *il a les yeux un peu fermés et somnolents* » (Lia, planche 16), souvent associé à la **solitude** : « *il est tout seul* » (Mona, Gisèle, Lia, Jim, Planche 13 B), à la **fatigue** : « *être fatigué de l'ennui* » (Tia, planche 12 BG) et à une **absence de stimulation** : « *il y a rien autour* » (Ciji, planche 12 BG), « *aucun bruit* » (Tiago). Cette inhibition limite l'investissement dans les activités scolaires et sociales et peut constituer un frein à l'expression de soi et l'épanouissement personnel.

2.2.3.2. Manifestations de l'inhibition dans le langage et la verbalisation

L'examen des protocoles TAT-RE permet de rechercher la manifestation de l'inhibition dans le langage et la verbalisation, témoignant de mécanismes de défenses pouvant moduler l'accès à l'affect chez les adolescents HPI et NHPI.

- **Chez les adolescents HPI**

L'inhibition dans le langage et la verbalisation chez les adolescents HPI se manifeste de manière subtile et complexe, souvent dissimulée derrière une **grande aisance verbale** et une capacité **d'analyse remarquable** : « *L'ennui euh par absence de choses nouvelles qui nourrit le cerveau je dirais* » (Anna, planche 16), « *Il n'y a rien … rien à faire … rien à voir … la symbolique du rien, de la page blanche … à la fois ne pas savoir quoi faire ou écrire de sa vie … le rien à l'intérieur de soi … l'angoisse du vide … même si parfois le vide ou la solitude c'est bien* » (Elena, planche 16). Malgré leur richesse lexicale, ces jeunes éprouvent des difficultés à exprimer directement leurs ressentis. Leur discours est ponctué d'**hésitations** : « *chais pas … genre euh … mmh … (5') baahh …* » (Adam, planche 1), de **digressions** : « *Ben ça me fait penser aux balades en forêt que je fais euh … parfois avec ma famille et que euh il n'y a rien à faire il y a juste à marcher* » (Léa, planche 12 B), de **reprises** (le mot « *ennui* » est exprimé 79 fois dans l'ensemble des protocoles), ainsi que de recours à **l'humour** et à **l'autodérision** : « *C'est une blague … Mais non en fait … ben là l'ennui c'est que j'ai rien à dire dessus globalement (rire)* » (Aaron, planche 16).

Il se dévoile également une tendance à **minimiser** ou **rationaliser** leurs expériences affectives : « *moi je dirais que … il s'ennuie du f…enfin … ça me fait penser à l'ennui de … pas pouvoir faire plus, pas pouvoir apprendre plus* » (Anna, planche 1), et un **recours fréquent à l'intellectualisation** : « je peux sortir des trucs très philosophiques » (Aaron, planche 16) ou au détournement du sujet : « *ça me fait penser au poème de Rimbaud sur le soldat* » (Lina, Planche 12 BG).
Ce sont autant de stratégies présentes afin d'éviter l'exposition affective directe ou à maintenir une certaine distance protectrice vis-à-vis de l'affect, mais qui, bien que protectrices à court terme, risquent de limiter l'accès à une expression authentique du mal-être et freiner la demande d'aide ou l'ajustement relationnel.

- **Chez les adolescents NHPI**

L'inhibition dans le langage et la verbalisation des adolescents NHPI se manifeste principalement par une **expression affective simple** : « ben *… il s'ennuie car ne veut pas faire du violon* » (Célia, planche 1), **descriptive** : « *il s'ennuie quoi … il a rien à faire »* (Mona, planche 13 B) et **peu nuancée** : « *euh il a l'air de s'en foutre totalement* » (Gisèle, planche 1).
Le discours de ces adolescents se limite souvent à des **ressentis immédiats** exprimés par un **vocabulaire restreint et répétitif**, tel que « **ennui** » (exprimé 64 fois dans l'ensemble des protocoles) , « **rien** » : « *on s'ennuie car y a rien* » (Célia, planche 16), « *il y a de l'ennui car il y rien* » (Michaëlla, planche 16), « **vide** » (exprimé par Tia, Ciji, Paola, Khélia, Sonia, Tiago, essentiellement à la planche 16), ou « **pas envie** » : « *il a pas envie de faire de de … de faire du violon … qui est là et il a pas envie* » (Mona, planche 1).
Les adolescents NHPI **peinent à approfondir ou diversifier l'expression de leurs affects**, et utilisent fréquemment les mêmes termes pour définir des situations variées, ce qui traduit une certaine pauvreté lexicale et affective. Ils recourent peu à l'intellectualisation, à l'analyse abstraite ou au détournement du sujet. Leur discours reste centré sur **l'expérience concrète et immédiate, sans élargissement réflexif** : « *c'est une page blanche* » (Lia, planche 16). Quelques touches d'imaginaire ou d'humour peuvent apparaître : « *je joue avec mes chiens avec un paysage un peu forestier ou avoir des dragons avec un … des pouvoirs magiques … (rire)* » (Sonia, planche 16), mais elles restent basiques et peu développées.
Cette forme d'inhibition verbale entrave le processus d'élaboration psychique, en empêchant les adolescents d'accéder à une représentation claire et différenciée de leurs états internes. Elle **fait obstacle à la symbolique de l'expérience affective et peut freiner l'expression authentique de leur mal-être et de leurs besoins.**

2.2.3.3. Manifestations de l'inhibition affective

L'examen des protocoles TAT-RE des adolescents de l'étude permet d'approcher la manifestation de l'inhibition affective.

- **Chez les adolescents HPI**

Sur le plan affectif, l'inhibition se traduit par une limitation de l'élaboration verbale de la dimension affective, celle-ci étant souvent dissimulée derrière des mécanismes de défense tels que l'intellectualisation ou le recours à l'humour.

Chez les adolescents HPI, au lieu de verbaliser directement leur ressenti, leur discours s'appuie sur des **observations physiques et des comparaisons, témoignant d'une difficulté à exprimer explicitement l'affect :** « *il se tient euh les mains … comme si il était sur le point de dormir (…) il tire la moue (rit) c'est bizarre* » (Aaron, planche 1). **L'humour** et **l'intellectualisation** servent à mettre à distance l'affect : « *on dirait moi en français en 4ème (rire)* » (Lina, planche 1), « *le fond de la porte qui est noir qui permet pas de distinguer ce qu'il y a derrière … qui pourrait symboliser techniquement les pensées de … de l'enfant en question* » (Arthur, planche 13 B). Une forme de **résignation** ou **d'acceptation passive** face à la frustration ou au manque de stimulation, se manifeste à travers des phrases telles que : « *j'attendais euh la suite du cours (…) le jeune homme n'a pas envie de s'y mettre …* » (Léa, planche 1). Enfin, la **difficulté à nommer ou à reconnaître leurs propres vécus est fréquente**, avec des formulations floues ou hésitantes : « c'est la position de l'ennui … oou c'est peut-être la position de "je ne comprends pas" … » (Marie, planche 1).
Ainsi, chez les adolescents HPI, l'inhibition affective se traduit par **une forme de refoulement de l'expression affective,** fréquemment **compensée par les stratégies telles que le recours à l'humour ou à l'intellectualisation**, lesquels permettent une distance protectrice vis -à-vis de l'affect. Cette dynamique s'accompagne **d'une position de résignation face à la frustration et une difficulté à élaborer une parole subjective, empêchant l'accès à une mise en sens de leur souffrance psychique.**

- **Chez les adolescents NHPI**

Ces les jeunes NHPI, les manifestations affectives de l'inhibition se traduisent par une expression simple, directe des émotions. Leur discours met en avant des **ressentis immédiats**, souvent centrés sur l'ennui, la solitude ou la tristesse, sans véritable élaboration et mise à distance. Par exemple, ils expriment leur mal-être de **manière factuelle** : « *il a besoin de compagnie* » (Tia, planche 1), « *il a pas envie de faire de de … de faire du violon* » (Mona, planche 1), « *il a l'air de s'en foutre totalement »* (Gisèle, planche 1) ou encore « *il s'ennuie car ne veut pas faire du violon* » (Célia, planche 1). Cette manière d'exprimer l'affect se caractérise par une **pauvreté lexicale** et une **difficulté à préciser les affects** : « *c'est chiant, c'est ennuyant* » (Ciji, planche 1), « *ben y a rien dessus … donc c'est ennuyant c'est tout blanc c'est c'est nul quoi* » (Khélia, planche 16).
Sur le plan affectif, l'inhibition se traduit également par une tendance à la **résignation** ou à **l'acceptation passive de la situation**, sans réelle tentative de transformation ou de réflexion : « *je pense que je serais juste ennuyé d'être en français exemple … j'écouterai la prof hein j'écrirai mon cours mais je serai juste toute seule du coup ben je m'ennuierai* » (Khélia, planche 1). Les adolescents NHPI décrivent ce qu'ils ressentent mais **sans approfondir ni chercher à comprendre l'origine de leur mal-être** : « *il est tout seul … il attend ses parents …je sais pas* » (Célia, planche 13 B) ou « *ben il s'ennuie car ne veut pas faire du violon* » (Célia, planche 1). En effet, la **difficulté à symboliser l'affect** reste attachée à **la situation concrète** : « *il regarde son violon comme on peut regarder son cahier par exemple …* » (Paola, planche 1), « *le euh petit garçon il peut s'ennuyer … parce qu'il y rien autour de lui* » (Paola, planche 13 B). Parfois, l'expression affective peut prendre une tournure plus imagée, exagérée, mais sans réelle élaboration : *« il s'ennuie à mourir … il pense sûrement à quelque chose … il s'inquiète de quelque chose … il n'a sûrement pas beaucoup d'amis, il doit se faire harceler par tout le*

monde … je pense qu'il est au bord du suicide » (Maé, planche 1), « *un lieu abandonné qui … il y avait plein de personnes qui sont venues ici qui … relâchaient leur euh … tout ce qui était euh … ennuyant … tout ce qui leur euh … blessées de leur passé et du coup qui euh … ressentaient leur(s) … leur(s) blessure(s)* » (Tia, planche 12 BG).

Enfin, la **difficulté à investir l'imaginaire** ou à se projeter dans une expérience affective plus riche, se retrouve dans des phrases telles que : « *Ben y a rien dessus … donc c'est ennuyant c'est tout blanc c'est c'est nul quoi* » (Khélia, planche 16), « *c'est vide quoi … il y a rien qui se passe … on n'est pas stimulé …* » (Paola, planche 16)

Ainsi, chez les adolescents NHPI, l'inhibition se manifeste par une **verbalisation peu élaborée, stéréotypée et répétitive**, traduisant une difficulté à investir le registre symbolique de l'expérience affective. Cette dynamique s'accompagne d'une **position de résignation face à l'ennui ou à la solitude**, l'affect demeurant peu élaboré et essentiellement lié à **l'immédiateté de la situation. Ce mode d'inhibition entrave l'accès à une compréhension fine des éprouvés internes et freine l'expression authentique de la souffrance psychique**, limitant de ce fait, la possibilité de demander de l'aide.

Résumé :

L'analyse comparative des **procédés du discours** utilisés par les adolescents **HPI et NHPI au TAT**, révèle les différences subtiles mais significatives dans leur fonctionnement psychique. **Concernant la série A** (Rigidité), les adolescents **HPI montrent un plus grand investissement de la réalité interne** et **utilisent plus fréquemment des procédés de type rigide**, tout en maintenant une référence à la réalité externe similaire à celle des NHPI. Cependant, dans leur référence à la réalité externe, les adolescents ne diffèrent pas significativement les uns des autres. Les résultats globaux suggèrent **une approche plus analytique chez les adolescents HPI, tout en maintenant un lien avec la réalité externe. Pour la série C** (Évitement du conflit), une **tendance commune à l'inhibition verbale** est observée dans les deux groupes. Cependant, elle met en lumière une différence subtile entre eux : Les adolescents HPI privilégient davantage les investissements narcissiques (CN) et les procédés maniaques (CM), tandis que les adolescents NHPI manifestent essentiellement une tendance à l'inhibition (CI). C**ontrairement aux attentes de cette recherche, l'analyse comparative met en évidence que les adolescents HPI ne présentent pas un niveau d'inhibition significativement plus élevé que leurs pairs NHPI.**

Dans cette exploration des procédés du discours employés face au TAT, une particularité émerge **au sein du seul groupe HPI**. Bien qu'une manifestation prononcée du **procédé d'inhibition (CI)** se constate en comparaison aux autres procédés du discours, deux observations paradoxales sont observées :

- Le niveau d'inhibition des adolescents HPI demeure globalement inférieur à celui des adolescents NHPI.

- Les adolescents HPI présentent une plus grande aisance verbale face aux planches du TAT, en comparaison à celles du Rorschach.

Face aux planches du TAT, les adolescents **HPI** possèdent une **grande élaboration dans leurs réponses** aux tests projectifs du TAT et auraient ainsi **moins recours à l'inhibition**, en particulier face à la planche 1. Leurs réactions se caractérisent par une **narration plus détaillée et interprétative**, une expression d'états psychoaffectifs complexes à la fois positifs et négatifs, une plus grande aisance à évoquer leurs expériences personnelles et les affects associés, une utilisation fréquente de l'humour ainsi qu'une capacité supérieure de créativité et d'imaginaire. En revanche, les adolescents **NHPI** démontrent une **tendance à l'évitement affectif, une inhibition plus marquée** dans l'expression de leurs émotions, une moindre utilisation de l'imagination face aux stimuli ambigus.
Les adolescents **HPI** de cette étude **utiliseraient la sublimation comme mécanisme de défense privilégié**, tandis que les adolescents **NHPI** auraient davantage **recours à l'inhibition face aux conflits psychiques**, potentiellement réactivés par le test.
Cette distinction reflète des stratégies d'adaptation et d'expression divergentes entre les deux groupes.

L'analyse des réponses du TAT-RE**,** met en évidence que, chez les adolescents HPI comme NHPI, l'inhibition est mobilisée la fois sur le plan corporel (posture figée, passivité, retrait) et dans la verbalisation (discours hésitant, pauvre ou intellectualisé), traduisant une difficulté à élaborer et à exprimer l'expérience affective. Ces modalités d'inhibition, sous la forme d'un surinvestissement intellectuel ou d'une expression affective peu différenciée, limitent l'accès à une parole authentique sur leur souffrance psychique et semble freiner l'investissement dans les relations et les activités scolaires ou social.

3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI

Chez les adolescents HPI, en comparaison aux adolescents NHPI, l'ennui scolaire pourrait révéler une vulnérabilité dépressive sous-jacente, traduisant une souffrance psychoaffective profonde et établissant une corrélation significative entre ces deux dimensions

3.1. Approche quantitative de vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI

Ce chapitre examine l'ennui scolaire en tant que signe précurseur potentiel de vulnérabilité dépressive, par une comparaison des profils HPI et NHPI, fondée sur une approche quantitative rigoureuse.

3.1.1. Évaluation comparative de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI à l'aide d'auto-questionnaires

3.1.1.1. Analyse comparative de l'inventaire de Dépression chez l'Enfant (CDI) chez les adolescents HPI et NHPI

L'analyse s'appuie sur les réponses à l'auto-questionnaire CDI (Inventaire de dépression chez l'enfant)[152] pour évaluer la vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI et NHPI. Les résultats de cette évaluation quantitative révèlent des tendances précises dans la distribution des scores dépressifs[153].

Les adolescents des deux groupes présentent en moyenne des scores de dépression supérieurs au seuil clinique fixé à 15 points ou à 27 %. En effet, le score moyen **des adolescents HPI** est de **21,4 points**, ce qui représente **39,6 % du seuil** maximal possible de 54 points, tandis que celui **des adolescents NHPI** est plus élevé car ils obtiennent **24,7 points** soit **45, 8 % du total**. Ces résultats dépassent largement les seuils cliniques théoriques et indiquent la présence de symptômes dépressifs significatifs dans les deux groupes. Il apparaît cependant que les **adolescents NHPI auraient une tendance plus forte à la dépression, avec un score moyen plus élevé que celui des adolescents HPI**

Cependant, les analyses statistiques réalisées à l'aide du Khi-deux et du t de Student n'indiquent pas de différence significative entre les deux groupes.

⇨ Le test de Khi-deux : $X^2 = 0,833$, valeur critique = 0,361 avec une valeur de $p > 0,05$ signifiant que la différence observée pourrait être due au hasard.

⇨ Le test t de Student : $t = 0,949$, valeur critique = 0,350 avec une valeur de $p > 0,05$, signifiant également que la différence observée pourrait être due au hasard.

3.1.1.2. Analyse comparative de la dépression et de l'estime de soi, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et SPPA

Afin d'obtenir une évaluation plus complète du vécu de dépression chez les adolescents HPI, en comparaison avec les adolescents NHPI, les résultats de l'échelle de dépression (CDI) sont confrontés à ceux de l'échelle d'estime de soi (SPPA). En effet, une faible estime de soi à l'adolescence s'associe souvent à des symptômes dépressifs (Beck, 1967 ; Abramson et al., 1978 ; Guillon et Crocq, 2004 ; Guillon et al., *2*018). Cette approche croisée permet ainsi d'établir des corrélations entre symptômes dépressifs et perception de soi au sein des deux groupes.

- **Comparaison des résultats obtenus à l'échelle SPPA entre les adolescents des deux groupes**

L'échelle **SPPA** permet d'évaluer directement l'estime de soi dans ses multiples dimensions : des scores supérieurs à 3 traduisent une forte estime de soi, compris entre 2,5 et 3 une estime

[152] Tableau des Scores individuels à l'échelle de dépression CDI, en annexe, p. 51.

[153] Tableau 85 : Résultats comparatifs des scores au CDI des adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 52,
Et tableau 86 : Résultats comparatifs des scores au CDI en pourcentages des adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 52.

de soi modérée, et inférieurs à 2,5, une faible estime de soi, indépendamment des domaines investigués. Les résultats révèlent des profils individuels[154] variés ainsi qu'une comparaison entre les adolescents des deux groupes.

• Résultats des adolescents HPI à la SPPA :

Les résultats ne montrent qu'aucun domaine n'atteint un score supérieur à 3, ce qui indique **l'absence d'une forte estime de soi** dans l'ensemble des dimensions évaluées.

Une **estime de soi modérée**, avec scores situés entre 2,5 et 3, apparait dans les quatre domaines suivants :

- Les compétences scolaires
- Les compétences dans les petits boulots
- Les conduites
- Les amitiés intimes

Leur **estime de soi** s'avère plus **fragile** dans les domaines touchant à :

- L'acceptation sociale
- Les compétences sportives
- L'apparence physique (à la limite d'une estime de soi modérée)
- Les attrais pour les relations amoureuses

Les adolescents HPI présentent ainsi un profil d'estime de soi hétérogène.

• Résultats des adolescents NHPI à la SPPA :

Tous leurs résultats sont inférieurs à 3, ce qui indique ce qui indique **l'absence d'une forte estime de soi** dans tous les domaines évalués.

Une **estime de soi modérée** (scores situés entre 2,5 et 3) est observée dans les deux domaines suivants :

- Les compétences dans les petits boulots
- Les conduites

L'**estime de soi** apparait **fragile** dans toutes les autres dimensions :

- Les compétences scolaires
- L'acceptation sociale
- Les compétences sportives
- L'apparence physique
- Les attrais pour les relations amoureuses
- Les amitiés intimes

- **Comparaison des résultats à l'échelle SPPA chez les adolescents HPI/NHPI**[155]

Les adolescents HPI et NHPI présentent tous la même **faible estime de soi** (avec des scores inférieurs à 2,5) dans les domaines suivants :

- L'acceptation sociale
- Les compétences sportives
- L'apparence physique
- Les attraits pour les relations amoureuses

[154] Analyse de l'auto-questionnaire SPPA, HPI-NHPI en annexe, p. 53-55.

[155] Tableau 87 : Résultats de l'échelle d'estime de soi (SPPA), pour les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 55.

Ils possèdent également le même niveau d'**estime de soi modérée** dans les deux dimensions suivantes :
- Les compétences dans les petits boulots
- Les conduites

- **Corrélation des résultats aux échelles SPPA et CDI chez les adolescents HPI/NHPI**

Afin d'approcher le vécu dépressif des adolescents HPI et NHPI de l'étude, il apparait pertinent de comparer les résultats des deux instruments d'évaluation : l'Inventaire de Dépression pour Enfants (CDI) et l'Échelle de Perception de Soi pour Adolescents (SPPA). Cette approche corrélative permettrait d'examiner la relation entre les symptômes dépressifs et l'estime de soi dans ces deux groupes[156].

• Résultats des adolescents HPI[157] :

L'analyse de la matrice de corrélation met en évidence une relation inverse significative entre l'estime de soi et le sentiment de dépression chez **les adolescents HPI.** Les résultats quantitatifs détaillés confirment cette tendance.

La matrice de corrélation présente un coefficient négatif, statistiquement significatif, d'une valeur absolue de **0,748** (proche de 1), attestant d'**une très forte corrélation entre l'estime de soi et la dépression**. Une estime de soi élevée s'associe ainsi à un faible niveau de dépression, et inversement, tandis qu'une faible estime de soi correspond à une intensification des symptômes dépressif.

• Chez les adolescents HPI, cette corrélation indique que la diminution du niveau d'estime de soi s'accompagne d'une hausse des scores dépressifs, révélant un profil globalement caractérisé par une estime de soi modérée à faible.

Résultats des adolescents NHPI[158] :

Les données révèlent une **corrélation négative significative** entre l'estime de soi et les symptômes dépressifs.

Les résultats quantitatifs détaillés confirment cette relation statistiquement significativement. L'analyse croisée du score global de l'échelle SPPA (SPPA VG), évaluant l'estime de soi, avec le total de l'échelle CDI (TCDI), mesurant la dépression, met en évidence un coefficient de corrélation négatif, de valeur absolue **0,825**. Cette valeur, proche de 1, atteste d'une très forte corrélation entre ces deux dimensions psychologiques.

Cette configuration corrélationnelle indique qu'une estime de soi élevée s'associe à un faible niveau de symptômes dépressifs, tandis qu'une faible estime de soi correspond à une intensification significative des manifestations dépressives.

Chez les adolescents NHPI, la corrélation observée indique qu'une diminution du niveau d'estime de soi s'accompagne d'une hausse des scores dépressifs, révélant un profil caractérisé par une estime de soi essentiellement faible à modérée.

---

[156] Corrélation globale des échelles et questionnaires HPI et NHPI, en annexe, p. 56 et 57.

[157] Tableau 88 : Matrice de corrélation CDI/SPPA des adolescents HPI**,** en annexe, p. 58.

[158] Tableau 89 : Matrice de corrélation CDI/SPPA des adolescents NHPI**,** en annexe, p. 59.

Bien que les données quantitatives ne permettent pas de conclure à un été dépressif généralisé chez l'ensemble des adolescents NHPI et HPI de l'étude, l'analyse comparative de leurs résultats fait apparaître des différences significatives en termes d'estime de soi et de vulnérabilité dépressive :
Les adolescents **NHPI** présentent une **estime de soi globalement plus faible** que leurs pairs HPI et paraissent davantage **vulnérables aux symptômes dépressif**s.
À l'inverse, les adolescents **HPI** démontrent une **meilleure estime d'eux-mêmes**, particulièrement dans les domaines scolaire et social.
Une analyse quantitative approfondie des corrélations entre dépression et ennui est proposée dans le paragraphe suivant.

3.1.1.3. Analyse comparative de la dépression et de l'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et EDE

L'analyse croisée entre l'ennui et la dépression chez les adolescents HPI et HPI, en utilisant l'Inventaire de dépression chez l'enfant (CDI) et l'échelle d'ennui (EDE), offre une perspective approfondie sur la santé mentale de ces groupes. Cette approche permet d'explorer la relation entre la dépression et l'ennui, particulièrement pertinente chez les adolescents HPI, qui pourraient être plus enclins à l'ennui du fait de leur capacités intellectuelles avancées.
Ce paragraphe présente une analyse distincte des adolescents NHPI d'une part, et des adolescents HPI d'autre part, concernant la relation potentielle entre la dépression et l'ennui.

- **Corrélation de la dépression et de l'ennui chez les adolescents HPI**[159]

L'analyse statistique des données concernant les adolescents HPI révèle une corrélation positive significative, entre le score total de l'échelle de dépression (T CDI) et la sous-échelle d'ennui externe (EDE SE) de l'échelle d'ennui.
Le coefficient de corrélation de valeur absolue de **0,526** indique une **relation de modérée à forte,** selon l'échelle de Cohen[160]. Ainsi, selon le seuil de 0,5, la valeur de 0,526 dans la matrice de corrélation est considérée comme significative et modérée (Cohen, 1988 ; Meyer et al., 2001). Cette corrélation positive suggère que **lorsque le score d'ennui externe augmente chez les adolescents HPI, le score total de dépression tend également à s'élever**.

- **Corrélation de la dépression et de l'ennui chez les adolescents NHPI**[161]

L'analyse de la matrice de corrélation entre l'inventaire de dépression (CDI) et l'échelle d'ennui (EDE) met en évidence un coefficient de corrélation positif élevé.
Cette corrélation met en évidence un coefficient de corrélation positif élevé de **0,728** entre la sous-échelle d'ennui interne (EDE SI) et le score total de dépression (T CDI). Ce coefficient proche de 1, indique une **relation positive forte et statistiquement significative**, qui suggère que, **plus le niveau d'ennui interne augmente, plus les symptômes dépressifs tendent également à s'intensifier chez les adolescents NHPI**.

[159] Tableau 90 : Corrélation entre dépression (TCDI) et ennui (EDE) chez les adolescents HPI, en annexe, p. 60.
[160] L'échelle de Cohen est une grille d'interprétation qui permet de qualifier la force de la corrélation observée. Ainsi : 0,1 = corrélation faible ; 0,3 = corrélation modérée ; 0,5 = corrélation forte (Cohen, 1998).
[161] Tableau 91 : Corrélation entre dépression (TCDI) et ennui (EDE) chez les adolescents NHPI, en annexe, p. 60.

Par ailleurs, l'analyse révèle également un coefficient de corrélation positif de **0,702** proche de 1, entre le score total d'ennui (**EDE T**) et le score total de **dépression** (T CDI), indiquant une relation positive forte entre ces deux variables. Ainsi, plus le sentiment d'ennui est éprouvé, plus la prévalence d'un état dépressif est élevée.

Ces résultats confirment des corrélations significatives entre ennui et dépression, spécifique au profil intellectuel. Chez les adolescents HPI, l'ennui situationnel se lie modérément à fortement aux symptômes dépressifs, tandis que chez les adolescents NHPI, l'ennui interne et l'ennui global entretiennent des corrélations positives fortes avec la dépression.

3.1.2. Évaluation quantitative du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach

3.1.*2.1. Analyse comparative de la dépression par le prisme de dépression*

Cette étude mobilise le test de Rorschach pour explorer la dépression chez les adolescents selon une double méthodologie : une analyse clinique des éléments du psychogramme et une approche quantitative basée sur des indicateurs reconnus de la dynamique psychoaffective. Un outil original, « le prisme de dépression », a été conçu spécifiquement pour ce travail afin d'identifier et de quantifier les indices de dépression dans chaque protocole. Cette jauge, bien qu'informelle, s'appuie sur des critères formels et propose une **visualisation** des niveaux de dépression facilitant la comparaison entre adolescents HPI et NHPI[162].

Les résultats quantitatifs détaillés confirment des profils dépressifs distincts selon que les adolescents soient HPI ou NHPI, en s'appuyant sur les indices de dépression (Idd[163]) pour permettre la création d'un prisme de dépression[164].
L'analyse révèle des différences dans la fréquence et l'intensité des symptômes dépressifs entre les adolescents HPI et leurs pairs NHPI :
• Absence de dépression (en vert) : Les adolescents HPI sont plus nombreux à ne pas présenter de dépression par rapport aux adolescents NHPI : 26,66 % contre 1,19 %.
• Dépression légère (en jaune) : Les adolescents HPI sont plus susceptibles de présenter une dépression légère que les adolescents NHPI : 40 % contre 19,05 %.
• Dépression modérée (en orange) : Les adolescents HPI sont beaucoup moins touchés par la dépression modérée que les adolescents NHPI : 26,66 % contre 60,71 %.
• Dépression sévère (en rouge) : Les adolescents HPI ont un taux moins élevé de dépression sévère comparé aux adolescents NHPI : 6,66 % contre 19,05 %.

Ces données suggèrent que les adolescents **HPI manifesteraient globalement moins de symptômes dépressifs que** les adolescents **NHPI**.

---

[162] Tableau des données d'indicateurs de dépression au Rorschach pour la création du prisme de dépression, HPI-NHPI, en annexe, p. 61-62.
[163] Tableau 92 : Nombre indices de dépression (Idd), en annexe, p. 62.
[164] Tableau 93 : Prisme de dépression HPI/NHPI en pourcentage, en annexe, p. 62.

3.1.2.2. Analyse comparative des indicateurs de dépression au Rorschach

Une analyse quantitative pour évaluer la dépression est réalisée à l'aide des « indices de dépression » relevés dans les protocoles de Rorschach des 30 adolescents de l'étude[165]. Cette démarche vise à relier ces indices à la thématique dépressive à travers les marqueurs suivants :
• **Réponses achromatiques** (C, C', CF, FC, C'F, FC') : l'usage du noir et du blanc est interprété comme reflet possible de l'état dépressif.
• **Réponses Estompage** (E, EF, FE) : indicateurs significatifs de dépression.
• **Réponses Kinesthésies** (K ou kan) : tendance à la perte de liens relationnels ou à l'isolement.
• **Réponses clair-obscur** (Clob, Fclob, ClobF) : associées à une angoisse de type dépressif.
• **Commentaires dysphoriques** : les remarques dysphoriques (« j'aime » ou « je n'aime pas ») traduisent un affectif teinté de malaise profond, d'insatisfaction, de tristesse ou d'incapacité à trouver du plaisir.
Ces indicateurs offrent la possibilité d'évaluer l'intensité et la nature des affects dépressifs (Chabert et al., 2017 ; Rausch de Traubenberg et al., 1990), dans l'objectif de mieux comprendre les manifestations et la dynamique de la dépression à travers l'expression projective au Rorschach.
L'analyse comparative des indicateurs de dépression des adolescents HPI et NHPI[166], révèle des nuances mettant en lumière à la fois des similitudes significatives et des différences subtiles entre les deux groupes d'adolescents.

- **Réponses achromatiques**

Les adolescents HPI et NHPI semblent avoir une sensibilité similaire face aux stimuli achromatiques (HPI : 25,55 % ; NHPI : 25,44 %). Il n'y a statistiquement **pas de différences significatives entre les deux groupes**, à partir des données brutes (HPI = 35 et NHPI = 29) (selon le test de Student où t = 0,81, Ddl = 27 et valeur critique = 2,052 > 0,81 et p = 0,05). Ainsi, il n'est pas retrouvé de différences statistiquement significatives, en ce qui concerne la sensibilité aux planches sans couleur, noires et blanches du test de Rorschach, pour les adolescents HPI et NHPI.

- **Réponses « Estompage »**

Les adolescents HPI donnent moins de réponses « estompage » que leurs pairs NHPI (HPI : 8,76 % ; NHPI : 16,67 %). Les adolescents **HPI semblent moins sensibles aux qualités perceptives et sensorielles** des planches du Rorschach. Ils pourraient de ce fait présenter moins de signes d'affects dépressifs ou anxieux, étant donné que les réponses estompages sont souvent associées à ces états psychoaffectifs (Canivet, 1958).
Les adolescents HPI ont une moyenne statistique (0,80) légèrement inférieure à celle des adolescents NHPI (1,27). Cependant, le test t de Student ne montre **pas de différence statistique** (t = -0,65, Ddl = 27, p-value = 0,52, p > 0,05). L'écart-type élevé chez les NHPI

[165] Tableau des données d'indicateurs de dépression au Rorschach pour la création du prisme de dépression, HPI-NHPI, en annexe, p. 61-62.
[166] Tableau 94 : Comparaison des indicateurs de dépression entre adolescents HPI/NHPI, en annexe, p. 63.

(2,12) suggère une grande variabilité individuelle dans leurs réponses estompage que l'on ne reprouve pas chez les HPI (1,15).

- **Réponses « Kinesthésie »**

Une sensibilité similaire aux mouvements apparait dans les deux groupes d'adolescents (HPI : 28,47 % ; NHPI : 28,95 %). Du point de vue statistique, il n'est **pas** retrouvé **de différence significative** ($t = 0,54$; $ddl = 28$; p-value = 0,59, $p > 0,05$).
Ce résultat suggère que **les deux groupes auraient des capacités similaires en termes d'imagination créative, de vie intérieure et de compréhension des relations interpersonnelles,** telles que reflétées par les réponses kinesthésiques au test de Rorschach (Chabert, 2012a ; Gaudriault et Baroth, 1990)

- **Réponses « clair-obscur »**

Une légère différence s'observe au niveau des pourcentages pour les réponses clair-obscur des adolescents (HPI : 23,36 % ; NHPI : 21,05 %). Cependant, il n'y a **pas de différence statistique** retrouvée ($t = -0,87$; $ddl = 27$; p-value = 0,39, $p > 0,05$).
Les deux groupes d'adolescents semblent avoir des réactions similaires aux aspects anxiogènes ou menaçants des planches de Rorschach.

- **Réponses « Thymiques »**

L'analyse des réponses thymiques révèlent une tendance marquée chez les adolescents **HPI** à **exprimer davantage leurs préférences et leurs aversions** face aux planches du Rorschach, comparativement à leurs pairs NHPI. Les résultats quantitatifs détaillés confirment cette dynamique[167].
Les adolescents **HPI** fournissent **57,07 %** du total des réponses, contre **42,93 %** pour leurs homologues NHPI. La proportion de réponses « aimées » est significativement plus élevée chez les adolescents HPI (34,03 %) que chez les adolescents NHPI (23,56 %), tandis que les réponses « pas aimées » restent légèrement prédominantes chez les adolescents HPI (23,04 % contre 19,37 %). Cette configuration, traduisant une expressivité affective accrue, pourrait signaler un mal-être psychologique ou une vulnérabilité dépressive sous-jacente.
L'analyse statistique ne relève toutefois aucune différence significative entre les deux groupes dans la répartition des réponses thymiques ($X^2 = 0,435 < 3,84$, pour un $Ddl = 1$ et $p = 0,05$).

L'examen quantitatif des indices dépressifs au Rorschach révèle globalement une similarité entre adolescents HPI et NHPI, tant sur la sensibilité achromatique, kinesthésique et claire, obscure, que sur les réponses thymiques malgré une expression affective plus marquée chez les adolescents HPI. Seule la fréquence réduite des réponses estompages chez ces derniers suggère une possible perméabilité atténuée aux affects dépressifs et anxieux, bien que cette différence ne soit pas non statistiquement significative.

[167] Tableau 95 : Comparaison des réponses thymiques chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 63.

Ces résultats invitent à nuancer l'idée d'une dépression plus forte chez les adolescents HPI. Ils soulignent plutôt des modalités expressives distinctes selon les groupes, qui mériteraient une exploration qualitative complémentaire pour éclairer leur dynamique psychique projective.

Résumé :

L'analyse des données recueillies issues des questionnaires d'estime de soi (SPPA), de dépression (CDI) et d'ennui (EDE), recueillis auprès des adolescents HPI et NHPI, met en évidence des associations significatives entre ces variables :
Chez les adolescents NHPI : une corrélation forte statiquement significative apparaît entre les scores totaux de l'échelle d'ennui (EDE) et de l'ennui interne (EDE SI) avec l'Inventaire de dépression (CDI), mettant en évidence un lien important entre ennui interne et dépression.
Chez les adolescents HPI : une corrélation positive relativement forte est observée entre l'ennui externe et les symptômes dépressifs. Ces résultats suggèrent que le vécu de situation perçu comme ennuyeuse pourrait contribuer à une augmentation des manifestations dépressives.
Dans les deux groupes, une **hausse de l'ennui semble être associée à une intensification des symptômes dépressifs.**

L'analyse comparative des manifestations dépressives chez les adolescents HPI et NHPI, réalisée à partir de leurs réponses au Rorschach et à l'aide d'un prisme de dépression, spécifiquement conçue pour cette étude, indique que **les d'adolescents HPI présentent proportionnellement moins de signes de dépression**, en comparaison aux adolescents NHPI (section verte : HPI = 26,66 % contre NHPI = 1,19 %). Ils semblent également moins **touchés par la dépression modérée** (section orange : HPI =26,66 % contre NHPI = 60,71 %) ou sévère (section rouge : HPI = 6,68 % contre NHPI = 19,05 %). **Les adolescents HPI présentent majoritairement une forme légère de dépression**, situé dans la section jaune, avec **40 %** d'entre eux concernés par cette forme légère, en comparaison avec les 19,05 % de leur homologues NHPI.

Par ailleurs, **l'examen détaillé des indicateurs projectifs** (réponses achromatiques, réponses estompage, réponses kinesthésiques, réponses clair-obscur et réponses thymiques) ne met en évidence **aucune différence statistiquement significative entre les deux groupes d'adolescents**.
Il se dégage une tendance chez les adolescents HPI à exprimer plus facilement leurs ressentis, positifs comme négatifs, sans que cela soit associé à une symptomatologie dépressive plus intense.

3.2. Approche qualitative de l'expression dépressive chez les adolescents HPI et NHPI, à l'aide de test projectifs

Ce chapitre propose une analyse des signes cliniques de dépression chez les adolescents HPI et NHPI, en adoptant une approche multidimensionnelle basée sur trois outils projectifs : le test de Rorschach, le test TAT et le TAT-RE.
L'analyse de Rorschach est réalisée en deux phases complémentaires. Une première approche qualitative explore les psychogrammes, afin de révéler les dimensions subjectives inconscientes de l'expérience dépressive. Une approche quantitative enrichie cette analyse, par une évaluation des indicateurs de dépression cliniques standardisés.
Le TAT est exploité via la planche 3BM, choisie pour sa capacité à symboliser les affects dépressifs à travers sa présentation d'une position dépressive.
Le TAT-RE utilise un corpus de quatre planches spécifiques du TAT, afin d'étudier l'expression de la dépression en lien avec les manifestations de l'ennui.
Cette triangulation méthodologique est proposée pour permettre une approche comparative de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI.

3.2.1 Analyse du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI au test de Rorschach

Ce chapitre présente les principaux thèmes à connotation dépressive, issus de l'analyse des protocoles de l'ensemble des adolescents[168]. Seuls les contenus les plus significatifs en lien la problématique dépressive et les processus intrapsychiques à l'adolescence ont été retenus. Quelques extraits cliniques choisis parmi certains protocoles viennent illustrer ces axes majeurs, afin de mettre en lumière la diversité des modalités d'expression de la souffrance psychique à cette période de remaniements identitaires et narcissiques.

3.2.1.1. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents HPI

Bien que la littérature souligne que les **adolescents HPI** se distinguent par une richesse associative, une imagination vive et une capacité d'analyse fine, les réponses que les adolescents apportent aux planches de Rorschach dans le cadre de cette étude, révèlent une tonalité dépressive. Plusieurs éléments spécifiques émergent de l'analyse de leurs protocoles à travers des thèmes majeurs.

- **Thème de dévalorisation ou d'autodépréciation**

Planche 1 : Aaron : « je vois une sorte de papillon … le truc c'est qu'il a … qu'il a les ailes trouées … c'est compliqué … on dirait qu'il a ... qu'il s'est pris quelques beignes »
Planche 2 : Milla : « … un cœur en bas qui se déchire en deux … »
Planche 2 : Elena : « une tache de sang dans un mouchoir plié en deux ça commence à brunir, c'est dégueu comme représentation… »
Planche 3 : Elena : « quelqu'un déchiré en deux on voit ses côtes et sa colonne vertébrale c'est horrible »

[168] Protocoles de Rorschach des adolescents HPI en annexe, p. 97.

• La réponse d'**Aaron** à la planche 1 où il voit un papillon abîmé, prend une résonance particulière au regard de la symbolique de cette planche. Traditionnellement, la planche 1 du Rorschach est perçue comme une invitation à la projection de l'image de soi, souvent associée à l'intégrité ou à la transformation : le papillon étant un symbole classique de métamorphose et de beauté. Le fait qu'Aaron décrive un papillon aux ailes trouées « qui s'est pris quelques beignes », suggère une perception de soi fragilisée, blessée ou dégradée, en écho à un sentiment d'insuffisance ou d'atteinte à l'intégrité personnelle.
• Chez **Milla**, la vision d'un cœur déchiré à la planche 2 est directement mis en lien avec la symbolique de cette planche, souvent associée à la relation à l'autre, à la dyade mère-enfant et à la sphère affective. L'image du cœur brisé traduit ici une douleur affective intense en lien avec l'objet maternel, une tristesse ou une perte en lien à cette figure d'attachement. Elle met en évidence une grande vulnérabilité affective, pouvant aller jusqu'à une tendance à l'autodépréciation.
• La réponse d'**Elena** à la planche 2, décrivant « une tache de sang dans un mouchoir plié en deux ça commence à brunir, c'est dégueu » invite à une interprétation symbolique forte, en mettant en avant des thèmes de souffrance, de blessure ou de dégradation. Au rorschach, la planche 2 est traditionnellement liée à l'autre, à la dyade mère-enfant et à la sphère affective, souvent porteuse de thématiques autour de l'attachement mais également des angoisses de morcellement ou de castration symbolique. La représentation « sang » souligne le malaise ou le rejet ressenti face à cette image « dégueu », pouvant traduire un dégoût pour intégrer des expériences affectives douloureuses liées à l'attachement ou à la séparation. Cela peut également révéler un possible conflit dans la difficile acceptation d'une identité féminine. Face à la planche 3, liée à la dimension relationnelle, à la bisexualité psychique et à la construction de l'identité, dans l'approche psychodynamique, **Elena** décrit « quelqu'un déchiré en deux on voit ses côtes et sa colonne vertébrale c'est horrible ». Cette image de corps fragmenté reflète les conflits internes souvent mobilisés par la planche 3 peut, notamment le tiraillement entre des tendances contradictoires, la difficulté à intégrer différentes parties de soi ou encore la fragilité du schéma corporel. La violence de la scène et l'exposition des organes internes peuvent traduire une souffrance identitaire profonde, un vécu de déchirement psychique ou une difficulté à élaborer une position subjective stable face à la complexité des relations et des identifications que cette planche sollicite.

- **Tonalité affective négative** : Référence à la souffrance, à la tristesse ou à la perte

Planche 2 : Milla : « le visage d'une personne euh … assez triste ... »
Planche 5 : Elena : (l'adolescente recule la planche, semble réfléchir … soupire … s'écroule pleure et crise d'angoisse importante … auto-critique forte … on doit prendre le temps … on reprend au bout d'un quart d'heure)
Planche 4 : Cléa, Anna : « un monstre »
Planche 4 : Marie : « V Λ un extraterrestre genre v'là méchant »

• La perception d'un visage triste par **Milla** à la planche 2 traditionnellement associée à la relation à l'autre, à la dyade parentale et la sphère affective, traduit une résonance directe avec la dimension relationnelle et affective de cette planche. La réponse de Milla manifeste une sensibilité accrue à la tristesse et à la perte, thèmes centraux de la dépression, et peut refléter

une difficulté à investir positivement la relation à l'autre, à intégrer des expériences affectives douloureuses.
• La réaction d'**Elena**, marquée par une forte détresse affective (recul, pleurs, crise d'angoisse, autocritique), révèle une grande difficulté à se confronter à l'image de soi. En effet, la planche 5 est considérée comme la planche du narcissisme et de la représentation de soi. Elle sert souvent de miroir psychique où sont attendues généralement des réponses banales et structurantes. D'ailleurs, la réaction intense d'Elena suggère une fragilité narcissique, une vulnérabilité profonde de l'estime de soi et un vécu d'effondrement ou de menace interne. Cela met en lumière une souffrance identitaire qui peut être caractéristique d'une dynamique dépressive où la confrontation à l'image de soi est source d'angoisse et de dévalorisation.
• Les réponses de **Cléa** et **Anna**, qui décrivent « un monstre » ou « un extraterrestre », s'inscrivent dans la dynamique de la planche 4. Celle-ci traditionnellement associée à la figure paternelle, est fortement investie par les notions de pouvoir et de force et renvoyant à l'imaginaire phallique et à l'autorité. Pour les deux adolescentes, la figure monstrueuse peut être comprise comme une projection de la puissance inquiétante de l'autorité paternelle, vécue sur un mode menaçant, ou de l'angoisse face à une force extérieure phallique difficile à intégrer (extraterrestre). Cette difficulté à symboliser la puissance sur un mode positif au profit d'une image menaçante témoigne d'une sensibilité particulière à l'aspect latent de la planche et peut révéler une angoisse sous-jacente en lien avec la confrontation à l'autorité ou à une dimension paternelle-masculine.

- **Retrait psychique et difficultés projectives**

Planche 2 : Chloé : « … Λ < V … (10'') … ».
Planche 3 : Milla : «… (15'') V … (12'') ».
Planche 4 : Anna : « … (éloigne la planche) … (35'') < Λ > …V… (5'') Λ … (5') < V … (5'') ».
Planche 9 : Léa : « … euh … < V … > Λ … (soupire) < … Λ … (31'') ».
Planche 3 : Arthur : « … il m'inspire pas trop celui-là… ».
Planche 1 : Lina : « je vois pas grand-chose ».
Planche 3 : Arthur : « je vois pas grand-chose ».

• Face aux planches du Rorschach, **Chloé**, **Mila**, **Anna** et **Léa** manifestent une difficulté à s'exprimer, se traduisant par des temps de latence prolongés, des hésitations, des manifestations corporelles, telles que le fait de tourner ou d'éloigner les planches. Ce mode de réponse défini par les silences, l'attente ou l'agir corporel, peut être interprété comme une forme de retrait psychique ou de défense face à l'angoisse suscitée par le matériel projectif.
Le recours au silence ou à l'évitement à la planche 2 peut en effet traduire une difficulté à investir la relation pour **Chloé**, dans une dynamique de repli fréquemment observée dans la dépression.
• Les réponses de **Milla** à la planche 3, planche centrée sur la symbolique relationnelle, peuvent révéler une inhibition du désir de contact, une angoisse face à l'interaction ou un sentiment d'isolement, autant de manifestations typiques de la souffrance dépressive.
• Pour **Anna**, face à la planche 4, planche de la puissance phallique et de l'autorité, l'évitement et la difficulté à investir cette image peuvent témoigner d'un sentiment d'impuissance, d'une

angoisse de castration ou d'une incapacité à s'approprier une position d'affirmation, qui s'inscrit dans une problématique de perte de confiance, de retrait sur soi, caractéristique de la dépression.

• **Léa** à la planche 9 – planche liée à l'imago maternelle, à la relation maternelle précoce et à la régression – fait preuve de manifestations corporelles (éloignement, manipulation de la planche, soupir), traduisant ainsi une difficulté à tolérer l'émergence de contenus régressifs, de dépendance ou de relation fusionnelle, qui peuvent réactiver des angoisses de perte ou de morcellement.

• Le manque d'inspiration d'**Arthur** et sa difficulté à accéder à la création de contenus à la planche 3, dont le contenu latent est lié au maniement des pulsions libidinales et agressives, ainsi qu'à la bisexualité psychique, montre une inhibition psychique, liée à une peur ou une difficulté face aux thématiques engagées par la planche (agressivité, ambivalence et conflits de l'identité). Ce type de retrait peut signaler une perte d'élan vital, une difficulté à entrer en relation, une angoisse face à l'autre et face à soi-même, caractéristique d'un retrait dépressif.

• Le « je ne vois pas » énoncé par **Lina** et **Arthur** respectivement aux planches 1 et 3, prend une signification particulière à la lumière de la symbolique de ces planches. Pour Lina, l'incapacité à y voir quelque chose peut traduire une fragilité de l'image de soi, un manque d'élan vital ou une inhibition du processus projectif. Pour Arthur, cela peut refléter une difficulté à entrer en relation, à « voir » la relation, une difficulté issue d'un sentiment d'isolement, d'une angoisse face à l'autre. Les réponses de Lina et d'Arthur sont fréquemment observés dans les états dépressifs.

- **Humour défensif ou autodérision**

Planche 1 : Arthur : « un insecte vu du dessous (rigole)
Planche 4 : Marie : « v'la méchant » (rire car elle se moque de sa phrase d'un air moqueur en reprenant cette expression) »
Planche 5 : Chloé : « Merci … (éloigne la planche) … < V > … Λ V Λ … (15'') (Rigole) … > < … (5'') »
Planche 7 : Aaron : « mais les pauvres elles ont une cyphose quoi (rires) … »
Planche 10 : Marie : « il y a un monsieur qui a une sacrée moustache … lui là ! … (rires) (5'') »
Planche 10 : Lina : « y a des poux ... enfin deux poux … (rire) (4'') »

• L'utilisation de l'humour chez **Arthur** à la planche 1 (rire en évoquant un insecte) peut être comprise comme un mécanisme de défense visant à tenir à distance l'angoisse ou la difficulté à se confronter à une image de soi potentiellement fragile ou dévalorisée. Dans un contexte de dépression, ce recours à la dérision permet d'éviter un contact direct avec les affects douloureux ou une auto-perception négative.

• Pour **Marie**, le rire et la moquerie face à sa propre expression à la planche 4, témoigne d'une prise de distance par l'humour qui sert à désamorcer l'angoisse liée à la confrontation avec la figure d'autorité ou à la menace d'une puissance vécue comme inquiétante. Ce mécanisme peut masquer une difficulté à intégrer ou à affronter cette dimension phallique paternelle, traduisant une angoisse pouvant être associée, ou non, à un état dépressif.

• Chez **Chloé**, le fait de remercier ironiquement, d'éloigner la planche 5 et de rire, suggère une gêne ou une difficulté à se confronter à l'image de soi. L'humour défensif peut ici masquer une fragilité narcissique ou un malaise identitaire typique des états dépressifs où la confrontation à soi-même est source de tension ou d'angoisse.
L'humour sur une difformité corporelle (cyphose) peut traduire chez **Aaron**, à la planche 7, une difficulté à investir positivement le féminin ou la dimension maternelle, ou encore une gêne face à la vulnérabilité corporelle. Le rire sert ici à détourner l'attention d'un contenu potentiellement angoissant et dévalorisant, ce qui peut être le signe de défense contre des affects dépressifs.
Les réponses humoristiques de **Marie** et **Lina** à la planche 10, axées sur des détails anodins ou grotesques, témoignent d'une tentative de banaliser ou de rendre visible un matériel potentiellement déstabilisant. Ce recours à l'humour permet d'éviter l'émergence d'angoisse plus profondes liées à la séparation ou à l'éparpillement psychique, qui sont fréquentes dans la dépression.

- **Le deuil**

Planche 10 : Cléa : « c'est dans le ciel et qu'il y a un ange au milieu (décès de son père) »

• La réponse de **Cléa** à la planche 10, illustre la façon dont le matériel projectif du Rorschach peut révéler le processus de deuil chez l'adolescent. L'apparition de la figure de l'ange, en lien avec le décès de son père, témoigne d'une élaboration psychique de la perte, mêlant à la fois souffrance dépressive et recherche de sens, et met en évidence la complexité du travail de deuil à l'adolescence. Sur le plan de la dépression, cette réponse peut avoir une double lecture : elle exprime la réalité de la perte, le vécu de tristesse et la difficulté à intégrer la séparation, éléments centraux dans la dynamique du deuil et de la dépression. Mais l'ange permet également à Cléa de transformer l'absence en une présence symbolique, ce qui constitue une modalité de travail du deuil et une tentative de restauration narcissique face à la douleur de la perte.

3.2.1.2. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents NHPI

- Thèmes liés à un affectif négatif

Planche 1 : Mona, Paola : « chai pas je dirais … peur ou … je sais pas … quelque chose de sombre un animal qui fait peur quoi »
Planche 1 : Ciji : « du coup c'est un peu triste …< (3'') »
Planche 3 : Ciji : « personnes avec les mains dans le dos qui regardent vers le sol … qui ont l'air un peu triste »
Planche 4 : Mona : « une orchidée … (4'') euh assez positif mais … un peu comme fanée … de … un peu triste »
Planche 5 : Mona : « un papillon mmh (sourit) euuuh … (3'') pareil je dirais sans vie sans … un peu monotone … mou … malade … (4'') ouais il a l'air un peu triste »

• Les réponses de **Mona** et de **Paola** à la planche 1, traduisent une projection immédiate d'angoisse, de peur et de menace, suggérant une difficulté à aborder la relation à l'autre et à l'objet, souvent observée dans les états dépressifs où la perte et l'insécurité sont prégnantes. La

réponse plus brève et émotive de **Ciji** qui qualifie la planche d'« un peu triste », semble refléter une traduction plus intériorisée et affective de l'angoisse de perte d'objet ou de dégradation de l'image de soi. Ciji semble ressentir la dimension mélancolique de cette planche.
• La planche 3, symboliquement liée à la dimension relationnelle et à l'accès à l'Œdipe, est investie par **Ciji,** à travers la description de « personnes (...) qui ont l'air un peu tristes ». Cette réponse met en avant une projection identificatoire sur la tristesse et le repli, signalant une difficulté à engager positivement la relation à l'autre et à élaborer la dynamique de l'altérité, ce qui est caractéristique d'un vécu dépressif. Les réponses de cet adolescent face aux différentes planches traduisent une cohérence affective, soulignant tout de même un vécu dépressif où la perte, la tristesse et la difficulté à établir des liens avec autrui se combinent.
• La planche 5 est perçue par **Mona** comme « un papillon (…) un peu monotone … mou … malade (…) un peu triste ». Cette difficulté à évoquer une représentation de soi positive et animée, révèle une atteinte de l'idéal du moi, une diminution de l'élan vital et une difficulté à mobilier une bonne image de soi, renvoyées par le contenu latent de la planche, autant de manifestations de la clinique dépressive.

- **Problématique d'attachement**

Planche 1 : Tiago : « on dirait deux personnes accrochées »
Planche 2 : Mona : « comme deux personnes blessées qui se tiennent »
Planche 3 : Célia : « on dirait deux personnes … qui sont enchaînées à un truc lourd »

• **Célia** investie la planche 3 par l'image de « deux personnes … qui enchaînées à un truc lourd ». Cette représentation met en scène un lien contraint, vécu comme pesant ou aliénant, suggérant une incapacité à se libérer de la relation à l'autre. Dans le cadre de la dépression, cela peut traduire un vécu d'attachement fusionnel, caractéristique de la dépendance, une culpabilité ou une impossibilité de se séparer sans éprouver une douleur psychique.
• La réponse de **Tiago**, évoquant « deux personnes accrochées », suggère une dépendance affective et une difficulté à se séparer ou à s'individuer, ce qui traduit une problématique d'attachement insécure. Dans le contexte dépressif, cette dépendance peut refléter la peur de la perte de l'objet, la difficulté à élaborer la séparation.
• La réponse de **Mona** à la planche 2 met en scène « deux personnes blessées qui se tiennent ». Cette représentation traduit une problématique d'attachement ou le lien à l'autre apparaît marqué par la souffrance et la vulnérabilité. La relation ici semble fondée sur le besoin mutuel de soutien face à la blessure, ce qui révèle une difficulté à symboliser une attache sécurisante et autonome au profit d'un attachement fusionnel et fragilisé, caractéristique des dynamiques dépressives à l'adolescence.

- **Conflictualité psychique**

Planche 1 : Maé : « ... je dirais un ange … »
Planche 1 : Michaëlla : « à un ange … et à un démon (recto verso) … »
Planche 6 : Sonia : « des démons à cause des petites cornes »

• L'évocation d'un « ange » par **Maé** à la Planche 1 traduit une aspiration à la pureté, ou à la protections, thématiques souvent mobilisée pour contrer des sentiments d'insécurité ou de

fragilité interne. Dans un contexte dépressif, le choix de se réfugier dans une image positive, en réponse à des tensions internes et un sentiment d'insécurité psychique, met en avant la recherche d'un idéal ou d'une figure protectrice, de manière défensive, traduisant un besoin de se raccrocher à une image valorisante de soi.

• La réponse de **Michaëlla** à la même planche, qui associe simultanément un ange et un démon, met en évidence une forte ambivalence où coexistent des aspects opposés de la personnalité. Le fait de regarder derrière la planche (recto-verso), associé à la représentation « ange et démon » souligne une alternance entre deux pôles opposés et traduit une difficulté à intégrer les contradictions internes, caractéristiques de la conflictualité psychique observée dans la dépression adolescente, où l'image de soi oscille entre idéalisation et dévalorisation.

• L'évocation de « démon à cause des petites cornes » de **Sonia** renvoie directement à la symbolique de la planche 6, souvent considérée comme le support de l'expression des conflits liés aux pulsions, à l'agressivité et à la sexualité. Cette planche est traditionnellement associée à l'émergence de contenus inconscients, archaïques, parfois vécus comme menaçants et inquiétants par le sujet. La présence de figures démoniaques traduirait ainsi une lutte contre des aspects internes jugés inacceptables, générant culpabilité et mal-être. Ce type de représentation est fréquent dans les états dépressifs, où la gestion des pulsions et des émotions négatives devient problématique, et où l'adolescent peut se sentir envahi par des sentiments de honte, de peur ou de perte de contrôle sur ses propres affects.

- **Humour défensif**

Planche 2 : Gisèle : « on dirait des rhinocéros (rire) »
Planche 4 : Michaëlla : « on dirait un big foot (rires) »
Planche 4 : Sonia : « ça fait penser aux ténèbres (rires) »
Planche 5 : Paola : « oiseau avec des pieds … et des euuh … (regarde derrière la planche le verso) … (6'') des antennes (rires) »
Planche 9 : Michaëlla : « une robe … dans Cendrillon … elle se l'est fait arracher ... (3'') (rires) j'chui trop méchante (rires) »

• À la planche 2, **Gisèle** répond « on dirait des rhinocéros. » en riant. L'évocation de ces animaux massifs et puissants, accompagnés d'un rire, peut être comprise comme une manière de traiter sur un mode humoristique, la complexité ou la potentielle lourdeur de la relation affective. L'humour permet ici de prendre la distance avec la charge affective de la planche et peut traduire une certaine gêne ou une difficulté à s'engager pleinement dans l'exploration de la sphère relationnelle et affective. Chez les adolescents, ce type de réponse peut signaler une tendance à utiliser l'humour pour se protéger d'une vulnérabilité ou d'une insécurité dans le lien à l'autre.

• La planche 4, considérée comme « la planche paternelle », reçois ici une interprétation décalée et humoristique par **Michaëlla** à travers sa réponse « bigfoot ». Le recours aux rires permet de prendre de la distance avec la dimension impressionnante ou intimidante de la planche. Cela peut traduire une volonté chez Michaela de minimiser l'effet de figure d'autorité et de contourner l'angoisse liée à la confrontation avec l'image parentale.

Toujours à la planche 4, **Sonia** évoque les « ténèbres », une image pouvant renvoyer à l'expérience qui échappe à la lumière de la conscience, à l'angoisse, à des contenus dépressifs

ou archaïques et primitifs. Le rire qui accompagne cette réponse, suggère un effort pour alléger l'angoisse ou la charge affective associée à cette représentation sombre. Ici encore, l'humour apparaît comme une stratégie défensive face à des thèmes potentiellement anxiogènes ou déprimants.

• La réponse de **Paola** à la planche 5 se distingue par une hésitation, une recherche ludique et l'introduction d'éléments fantaisistes (« oiseau avec des pieds … et des euuh … (regarde derrière la planche le verso) … (6'') des antennes (rires) »). Ce recours à l'humour et à la dérision peut être interprété comme un mécanisme de défense visant à prendre de la distance avec la tâche projective et la confrontation à l'image de soi.

• La planche 9, souvent associé à des contenus affectifs complexes, fait émerger chez **Michaëlla** une référence à une scène de perte ou d'agression (la robe arrachée dans Cendrillon). L'adolescente utilise l'humour et l'autodérision (« j'chui trop méchante »), pour traiter un contenu potentiellement douloureux ou culpabilisant. Le rire sert à atténuer la portée émotionnelle de la scène affective tout en révélant une conscience de la transgression de la cruauté. Dans le contexte de la dépression, ce type de mécanisme défensif peut traduire une tendance à masquer ou à minimiser la souffrance psychique, tout en révélant une sensibilité accrue à la perte, à la transgression, au trauma et à la douleur affective.

- **Pulsion de mort et de destructivité**

Planche 2 : Ciji : « une tortue … mais écrasée comme ça »
Planche 2 : Ciji, Mona, Tiago : « sang »
Planche 2 : Khélia : « … ils saignent beaucoup V Λ »
Planche 2 : Khélia : « deux hippopotames … qui sont morts »
Planche 2 : Maé : « on dirait qu'ils sont morts »
Planche 2 : Mona : « comme deux personnes blessées qui se tiennent »
Planche 3 : Tiago : « sang »
Planche 5 : Khélia : « ses ailes elles sont abimées … (4'') il est peut-être mort »
Planche 10 : Khélia : « il y a des fourmis mais bon chai pas trop ce qu'elles font sous l'eau du coup … elles sont mortes sous l'eau puisqu'elles respirent pas »

• La réponse de **Ciji** à la planche 2 « une tortue … mais écrasée comme ça » évoque une vulnérabilité extrême, un sentiment d'impuissance ou d'anéantissement dans la sphère relationnelle. Cela peut traduire, dans un contexte dépressif, une difficulté à se sentir protégé ou soutenu et une perception de la relation à l'autre comme source de souffrance ou de danger. L'évocation du « sang » dans les planches 2 et 3, par **Ciji, Mona et Tiago** renvoie à la blessure, à la perte et à la souffrance interne. Dans la dépression, cette focalisation sur le sang peut signaler une difficulté à élaborer les conflits ou les tensions et une tendance à exprimer la douleur de façon brute, sans médiation symbolique.

• Les réponses singulières de **Khélia** à plusieurs planches du Rorschach révèlent une forte préoccupation autour des thèmes de la mort, de la blessure et de la perte en lien avec la dépression adolescente. À la planche 2, elle évoque « deux hippopotames … qui sont morts », « … ils saignent beaucoup V Λ », illustrant un vécu relationnel marqué par la souffrance, la vulnérabilité et une difficulté à investir la sphère affective de manière vivante et sécurisante. À la planche 5, elle décrit des ailes « abimées « car le papillon « est peut-être mort », ce qui traduit

une atteinte à l'image de soi, une perte d'élan vital et une fragilité narcissique caractéristique, fréquente dans la dépression. À la planche 10, sa réponse : « il y a des fourmis … elles sont mortes sous l'eau » exprime un sentiment d'inadéquation et d'étouffement dans un environnement perçu comme hostile, reflétant un isolement et un désinvestissement social ou familial. Les réponses de Khélia mettent en lumière une grande vulnérabilité psychique et une difficulté à symboliser la souffrance autrement que par des images de destruction, ce qui est typique des adolescents en situation dépressive.

• À la planche 2, **Maé** met également l'accent sur la perception de la mort ou de l'absence de vie dans la relation : « on dirait qu'ils sont morts ». Cela peut exprimer un sentiment d'épuisement ou d'impuissance à établir ou à maintenir des liens affectifs vivants et soutenant. Cette focalisation sur la mort dans un contexte relationnel souligne la difficulté à investir positivement la sphère affective, caractéristique fréquente de la dépression et l'adolescence.

L'image de « deux personnes blessées qui se tiennent », évoquée par **Mona** à la planche 2, met en avant la thématique de la souffrance partagée et du soutien mutuel dans l'adversité. Cette réponse traduit une perception du lien à l'autre comme marquée par la vulnérabilité et la douleur ou la blessure, mais aussi par une tentative de solidarité ou de recherche de réconfort. Dans le contexte de la dépression chez l'adolescent, cette représentation peut signaler une difficulté à élaborer la souffrance autrement que dans la douleur partagée, un sentiment de fragilité dans la relation et une tendance à s'identifier à des figures elles-mêmes en difficulté. Cela reflète une vision du lien affectif teinté de désespoir ou d'impuissance, où l'espoir de réparation ou de soutien reste présent, mais fragile.

- **Perte de sens**

Planche 2 : Sarah : « … (48'') (inerte, seuls ses yeux bougent) »
Planche 4 : Célia : « je ne vois pas … je ne vois rien V… >… V… (16'') Λ … »
Planche 5 : Ciji : « j'ai l'impression de voir pleins de trucs mais à la fois rien du tout »

• L'incapacité chez **Célia** à percevoir une forme ou un sens (« je ne vois pas … je ne vois rien V… >… V… (16'') Λ … »), accompagné d'un long silence, traduit une difficulté à investir la planche 4 et symboliquement le rapport à l'autorité ou à la structure. Ce type de réponse renvoie à une perte de repères internes, une difficulté à se situer face à la loi ou à l'ordre et peut refléter un sentiment de vide ou d'effondrement du cadre interne.

• Pour **Sarah**, le silence prolongé et l'absence totale de réaction motrice, hormis le mouvement des yeux, à la planche 2, traduisent une inhibition majeure et une impossibilité à investir la planche. Ce type de réponse évoque un état de sidération ou de retrait, typique de la dépression. L'adolescente ne semble plus parvenir à mobiliser ses ressources psychiques pour donner forme ou signification à ce qui lui est présenté. Ce mutisme projectif peut refléter un vécu de vie intérieur et d'incapacité à établir le lien, même symbolique.

• L'ambivalence de la réponse de **Ciji** à la planche 5 (« j'ai l'impression de voir pleins de trucs mais à la fois rien du tout »), témoigne d'une confusion perceptive et d'une difficulté à structurer l'expérience. Cela peut traduire une perte de cohérence interne, un trouble de l'intégration narcissique et une incapacité à se représenter de façon stable.

3.2.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face aux tests projectifs figuratifs de TAT et TAT-RE

L'évaluation de la dépression au TAT peut s'appuyer notamment sur l'analyse de quelques planches spécifiques, dont la **planche 3BM** (associée à la position dépressive), la **planche 12 BG** (renvoyant aux angoisses archaïques, à des contenus érotisés ou à la position dépressive) et la **planche 13 B** (évoquant la dimension abandonnique et dépressive) (Shentoub et Debray, 1971 ; Shentoub, 1973).
Ce paragraphe se divise en deux parties : la première s'attache à l'analyse des réponses à la planches 3 BM lors de la passation complète du TAT[169] ; la seconde propose une exploration plus approfondie des planches 12 BG et 13 B lors de la passation du TAT-RE afin de mettre particulièrement l'accent sur le lien entre la dépression et le sentiment d'ennui.

3.2.2.1. Analyse comparative des manifestations dépressives à la planche 3BM du TAT

L'analyse de la **planche 3BM[170]** peut offrir la possibilité d'explorer les manifestations dépressives, en soulignant d'éventuelles différences dans l'expression de la dépression, chez les adolescents HPI et NHPI. Une analyse séparée des réponses des adolescents HPI est proposée, suivie de celle des adolescents NHPI.
En raison de l'ampleur des données recueillies, **une analyse exhaustive de l'ensemble des réponses de tous les participants à l'étude n'a pas été retenue. Seuls quelques cas cliniques**, **sélectionnées pour leur caractère représentatif et leur pertinence**, sont présentés.

- **Les adolescents HPI**

Les extraits de discours ont été sélectionnés parmi les adolescents HPI ayant les scores de QI les plus élevés[171]. Ces adolescents HPI montrent une capacité à **élaborer des récits à la fois riches et subtils** à partir de l'image, en abordant des thématiques sur les questionnements existentiels, les conflits intrafamiliaux, la question de la perte et l'angoisse qui y est associée, la position dépressive, la fatigue, la tristesse et même la mort, associées à des processus identificatoires et des expériences affectives. Cette dynamique s'accompagne de réponses enrichies de thèmes culturels ou mythiques, de références historiques et de récits fantasmatiques.
• Dans les propos **d'Elena**, la description de la posture du personnage associé à la détresse, à la mort « *qui est empoisonné qui est mort…* » et à des figures de souffrance issues du Moyen-Âge « *la position typique de la détresse comme au Moyen-âge* » ou celles de Jésus « *les représentations de Jésus avec des positions de détresse…* », met en avant une forte charge affective et symbolique. L'évocation d'une position très inconfortable, de la présence d'un mort et du deuil « *il y a peut-être quelqu'un qui est mort* », « *elle pleure quelqu'un qui est mort* », traduit une **confrontation à la perte, à la douleur et à l'impuissance**.

[169] Protocoles TAT, en annexe, p. 97.
[170] Tableau 96 : Présentation clini9ue de la planche 3 BM, en annexe, p. 64.
[171] Tableau 97 : Récits d'adolescents HPI face à la planche 3 BM, en annexe, p. 64.

• **Arthur** se montre capable de création d'un récit détaillé autour d'un personnage fictif Jimmy. À travers son récit, où son personnage est empêché par ses parents de choisir sa propre orientation « *ses parents ne le laissent pas décider de son choix d'orientation* », il se dessine une thématique de **conflit intrafamilial et de perte d'autonomie**, souvent associée à une position dépressive. L'impossibilité de décider pour lui-même, la contrainte exercée par l'autorité parentale et la violence symbolique « *le battent pour qu'il change d'avis* », traduisent un sentiment d'impuissance et de frustration. Le fait que « Jimmy » se retrouve isolé « *face à son ... lit ou à un ... canapé* », plongé dans la tristesse et la réflexion, témoigne d'un **repli sur soi, d'une perte d'élan vital, d'une difficulté à investir le monde extérieur**.
• Les réponses d'**Adam** témoignent d'une thématique récurrente de la fatigue et de l'épuisement, entre une origine physique « *il s'est cassé les jambes* » et une lassitude psychique plus diffuse. Cette hésitation à nommer précisément la source du malaise, ainsi que la tendance à minimiser le repli sur soi « *il s'est endormi en faisant quelque chose* », peuvent traduire les manifestations d'un état dépressif latent. Sur le plan psychodynamique, l'image de la jambe cassée prend une dimension métaphorique forte, elle symbolise l'impuissance, l'entrave à l'action et à la mobilité, reflet d'une perte d'élan vital, caractéristiques de la position dépressive. Cette représentation peut également être comprise comme l'expression d'une blessure interne ou d'une vulnérabilité psychique qui freine la capacité d'Adam à avancer et à s'engager dans le monde. Ainsi, de manière parfois banalisée, Adam met en scène les signes d'un vécu dépressif, marqué par **l'épuisement**, la **difficulté à surmonter les obstacles** et **le sentiment d'être freiné dans son développement personnel.**
• Chez **Noëlla**, son discours met en avant une figure féminine marquée par la tristesse, la fatigue et l'épuisement, qui évoquent un état dépressif latent. La description d'affects négatifs « *une femme triste* (…) d*es émotions négatives* », d'une envie réduite de se mobiliser « *peu envie de bouger* » et d'un manque d'intérêt pour toute activité « *pas envie de faire quoi que ce soit* », peut traduire une **perte d'élan vital** et une **inhibition psychomotrice**, caractéristiques fortes de la position dépressive.

- **Les adolescents NHPI**

Pour les discours[172] des adolescents NHPI, la sélection s'est orientée vers des récits illustrant de manière particulièrement marquante la manifestation ou la posture de la dépression.
• Dans les propos de **Mona**, la figure décrite incarne la souffrance, la solitude et l'impact d'un événement traumatique, allant jusqu'à évoquer une possible tentative de suicide « *pour moi ça reflète une tentative peut être de de suicide ou quelque chose comme ça* ». Cette focalisation sur la douleur psychique intense ainsi que sur « *la solitude* » témoignent d'une confrontation directe à la **détresse et au désespoir**, éléments centraux de la position dépressive. L'évocation d'un **acte suicidaire ou d'un vécu « *très lourd* »** souligne la **profondeur de la souffrance ressentie et la difficulté à élaborer autrement cette charge affective**.
• Le discours de **Maé** met en avant l'intensité du repli sur soi et la perte totale de repères et de soutien. Il évoque en effet une situation où le personnage ne trouve *« rien du tout pour se réfugier* », ce qui illustre un **sentiment d'abandon extrême et d'isolement psychique**. Ce

[172] Tableau 98 : Récits d'adolescents NHPI face à la planche 3 BM, en annexe, p. 65.

repli, sans possibilité de s'appuyer sur une ressource extérieure ou intérieure « *il n'a rien du tout pour se réfugier* », symbolise la difficulté à faire face à la détresse. La mention explicite de l'absence d'espoir « *sa situation est sans espoir* » renvoie à une **position dépressive profonde, marquée par l'impossibilité d'envisager une issue ou un apaisement**.

• Dans ses propos, **Paola** décrit une personne dont la posture « à moitié affalée (…) sur le lit à moitié par terre », évoque immédiatement une grande fatigue, voire un épuisement total. Cette image de posture « *affalée* » traduit physiquement une **fatigue** ou de **manque d'énergie**, de tonus, mais également un **état de solitude profonde** où le corps semble incapable de se soutenir. Cela reflète symboliquement un sentiment de lourdeur ou d'effondrement psychique. L'hésitation de Paola entre la tristesse et le fait que la personne « *est morte de fatigue* » peut illustrer sa **difficulté à distinguer la fatigue physique de la souffrance affective**, qui est une confusion fréquente dans les états dépressifs. Le fait que Paola ponctue son propos de rire « *(rigole)* » indique un recours à **l'humour** comme stratégie défensive pour prendre de la distance avec l'angoisse suscitée par la scène, atténuer ou masquer l'affect ou la souffrance présente « *elle doit être triste ... ou qu'elle est morte de fatigue mais (rigole) je sais pas trop* ». Cette interprétation est renforcée par l'utilisation, en fin de discours, du mécanisme de défense d'évitement ou de déni, exprimé à travers la formule « je ne sais pas trop » qui permet à Paola de se protéger de l'affect dépressif sous-jacent. Sur le plan psychodynamique, cette position entre deux « à moitié sur le lit, à moitié par terre » peut symboliser un état ambivalent d'indécision, de flottement ou de perte de repères, où l'adolescente peine à se situer et à se mobiliser. Les propos de Paola révèlent ainsi une souffrance diffuse, marquée par l'épuisement, la tristesse et la difficulté à affronter directement le mal-être psychique, qui correspond à une expression typique d'un état dépressif latent.

• **Khélia** propose deux scénarios pour expliquer la scène observée « *alors y a deux histoires possibles* » : l'un centré sur la tristesse potentiellement liée à un conflit « *mais peut-être ... elle s'est disputée* », et l'autre sur une perte de contrôle liée à l'alcool « *dans le cas contraire elle est juste totalement bourrée* ». Son hésitation entre une explication comportementale (l'ivresse) et une explication psychique (la tristesse, la détresse affective), témoigne de sa difficulté à confronter directement l'affect dépressif. Le recours à la création de plusieurs trames semble permettre à Khélia de mettre à distance la souffrance évoquée tout en évitant de s'identifier trop fortement au personnage en détresse.

En résumé :

Bien que les **adolescents HPI** font preuve d'une grande créativité et d'une capacité remarquable à sublimer leurs affects et pulsions à travers des récits élaborés, des références culturelles et historiques classiques, **ces mécanismes défensifs sophistiqués n'effacent pas la présence sous-jacente d'une souffrance psychique et de manifestations dépressives**. Leur propension à rationaliser, à intellectualiser ou à recourir à l'humour, peut parfois **masquer**, voire contenir **une détresse profonde, une vulnérabilité affective ou une difficulté à exprimer directement leur tristesse et leur mal-être.**

Ainsi, au-delà de la richesse narrative et la finesse d'expression, **une position dépressive peut être présente chez les adolescents HPI, se manifestant de façon indirecte, à travers des élaborations intellectuelles et symboliques.**

Chez les **adolescents NHPI**, l'analyse des propos met en évidence la diversité des modalités d'expression et de défense face à la dépression. Pour certains, comme Mona et Maé, la **symptomatologie dépressive s'exprime de façon manifeste** à travers une verbalisation directe de **l'angoisse de vide, du sentiment d'abandon, de solitude extrême et de perte d'espoir**, traduisant un Moi fragilisé et confronté à la menace d'un effondrement psychique. Le discours de ces adolescents NHPI témoigne d'une faible capacité à symboliser la souffrance autrement que par le repli sur soi, l'impuissance ou la résignation, révélant ainsi la prévalence d'une position dépressive et la difficulté à mobiliser des ressources internes de réassurance. À l'inverse, chez d'autres adolescents NHPI, comme Paola et Khélia, **la dépression se manifeste de manière plus masquée** via des mécanismes de défense tels que l'humour, l'intellectualisation ou le clivage. Ces stratégies défensives leur permettent de **mettre à distance l'affect dépressif** et de se protéger de l'angoisse, tout en évitant de s'identifier à la détresse.

Ces différences illustrent **la diversité des organisations défensives face à la dépression à l'adolescence.**
Les adolescents HPI tendent à **élaborer leur souffrance de manière indirecte en mobilisant des mécanismes de défenses intellectuels ou symboliques, masquant ou contenant cette détresse sous-jacente**.
Les adolescents NHPI, **quant à eux peuvent se retrouver submergés par la position dépressive, difficilement élaborable.**

3.2.2.2. Analyse comparative des manifestations dépressives face au TAT-RE

Dans le cadre d'une corrélation entre l'ennui et la dépression chez les adolescents HPI et NHPI, les manifestations dépressives sont évaluées par l'intermédiaire du TAT-RE. Celui-ci s'appuie sur quatre planches spécifiques du TAT réduit (les planches 1, 12 BM, 13 B et 16), face auxquelles il est demandé aux adolescents d'exprimer en quoi chaque image évoque la notion d'ennui[173].
L'analyse qualitative des réponses des adolescents[174] participants à ces planches est effectuée en comparant les réactions projectives des deux groupes. Cette approche vise à mettre en lumière les liens spécifiques entre l'ennui et la dépression, en soulignant les similitudes et les différences entre les adolescents HPI et NHPI.

Planche 1
L'image de l'enfant au violon, proposée dans cette situation singulière centrée sur l'ennui, est particulièrement propice à faire émerger des thématiques dépressives et à les mettre en lien avec

[173] Protocoles TAT-RE, en annexe, p. 97.
[174] Analyse comparative de thèmes récurrents sur l'ennui entre le groupe HPI et le groupe NHPI, en annexe, p. 65 à 69,

Et analyse de la dimensions de l'ennui au TAT-RE, planches 1, 12 BG, 13 B, et 16, en annexe, p. 69 à 82.

le phénomène d'ennui. C'est une planche projective qui met à l'épreuve la capacité à verbaliser et à représenter la perte, la solitude et la difficulté à investir de nouveaux objets, des problématiques majeures dans la clinique dépressive de l'adolescence.

- **Chez les adolescents HPI**

Les manifestations dépressives relevées dans les réponses projectives données à la planche 1 mettent d'emblée en évidence **un vécu de fatigue et d'épuisement psychique**. Les descriptions d'un enfant « *fatigué »* (Lina*,* Paul), qui « *se tient euh les mains … comme si il était sur le point de dormir* » (Aaron), qui « *a les yeux (presque) un peu fermés* » (Aaron, Chloé), témoignent d'un **vécu qui dépasse la simple lassitude scolaire**. Ce ressenti s'accompagne d'une **perte de motivation, d'un désengagement affectif et d'une impression de stagnation**, autant de signes fréquemment associés à la dépression : « *il en a marre … de toujours entendre les mêmes choses de déjà les savoir …* » (Cléa), « *il attend désespérément que le temps passe* » (Léa). En faisant le lien entre la scène représentée et leurs propres expériences, les adolescents HPI évoquent une **perte d'enthousiasme** pour les activités autrefois passionnantes : *« à l'ennui de … pas pouvoir faire plus, pas pouvoir apprendre plus, ou créer plus…* » (Anna), ainsi qu'un **désintérêt croissant pour les tâches répétitives**, devenues inintéressantes : « *toujours entendre les mêmes choses* » (Cléa), « *on a plus d'enthousiasme, plus de motivation* » (Elena), « *du moment où il y a un cours que tu dois faire des exercices et que c'est pas intéressant* » (Adam). Leur frustration face à la routine, l'absence de nouveauté et le manque de stimulation intellectuelle semble nourrir un **sentiment d'impuissance et de résignation** parfois **teinté de tristesse** : « *être obligé de faire ça alors que il comprend déjà tout il a déjà fini de …* » (Noëlla), « *il est pas très joyeux* » (Chloé), « *on a plus d'enthousiasme* » (Elena). Enfin, certains propos peuvent également traduire **un mal-être introspectif et une distance affective** : « *le violon il le il le contemple d'un air distant* » (Arthur).

Ainsi, les réponses projectives révèlent la présence de **manifestations dépressives** chez les adolescents HPI, telles que la **tristesse**, la **perte d'élan vital** et le **désengagement affectif**, reflet d'un état dépressif sous-jacent. Dans ce contexte, l'ennui exprimé par ces adolescents ne se limite pas à une simple absence de stimulation, il devient le signe d'une vulnérabilité dépressive liée à une insatisfaction intellectuelle existentielle, caractéristique de leur fonctionnement cognitif.

- **Chez les adolescents NHPI**

L'analyse des réponses projectives à la planche 1 du TAT-RE met en lumière des manifestations dépressives qui traversent le discours des adolescents NHPI. Les propos font état **d'une monotonie et d'un sentiment d'isolement**, « *j'écrirai mon cours mais je serai juste toute seule du coup* » (Khélia) ou d'un désintérêt réel pour l'activité proposée, « *il doit réviser comme moi … et c'est chiant* » (Ciji), *« il préfère jouer avec ses copains que rester euh … à écouter euh … les conseils des profs* » (Sonia). À cela s'ajoutent des signes révélateurs d'un **mal-être psychique**, **associant la démotivation** « *il a l'air de s'en foutre totalement* » (Gisèle), la résignation « *il est obligé de le faire* » (Paola), **la fatigue** « *il a envie de sûrement dormir* » (Paola), **la solitude** « *il a besoin de compagnie* » (Tia), **la tristesse** « *l'enfant assez triste* » (Mona), ou encore **le sentiment de vide** « *c'est un peu vide* » (Lia), qui sont autant d'indices caractéristiques d'un état de dépression. Certains discours laissent transparaitre une **angoisse profonde**, voire jusqu'à évoquer des **pensées morbides** « *il est au bord du suicide* » (Maé).

Bien que ces propos restent marginaux, ils révèlent la présence d'une **dépression latente et apparemment profonde** dans le discours de l'adolescent.

En somme, l'analyse des réponses projectives à la planche 1 du TAT-RE met en évidence, tant chez les adolescents HPI que NHPI, la présence de manifestations dépressives caractérisées par la fatigue, la perte de motivation, le désengagement affectif et la tristesse.
Chez les adolescents HPI, **l'ennui scolaire** prend la forme d'une **insatisfaction intellectuelle existentielle, traduisant une vulnérabilité dépressive liée au manque de stimulation.**
Chez les adolescents NHPI, **l'ennui** s'exprime davantage par **la monotonie, l'isolement, la résignation et parfois des pensées morbides témoignant d'un mal-être psychique immédiat et moins élaboré.**
Ces résultats soulignent l'importance de considérer l'ennui scolaire comme un indicateur d'état dépressif chez l'ensemble des adolescents, avec des nuances selon le profil cognitif.

Planche 12 BG
Cette planche présente en surface une scène paisible et ordinaire et permet d'explorer de manière approfondie la thématique de la dépression. Cette planche, présentée aux adolescents dans le cadre du TAT-RE, facilite la mise en relation entre dépression et ennui.

- **Chez les adolescents HPI**

Dans un lien avec la dépression, les réponses à cette planche révèlent une **thématique teintée de vide** « *à part l'arbre, c'est un peu vide … il n'y a pas vraiment de vie dessus … il n'y a pas de … d'animaux ou de vie ou de personnes* » (Chloé), « *y a personne déjà … c'est ça a l'air vide* » (Paul) et **de solitude** « *Il y a une barque qui est toute seule, un peu abandonnée au milieu de l'herbe* » (Chloé), « *il n'y a pas de couleurs y a pas y a personne* » (Cléa), « *y a personne* » (Paul, Elliot, Adam). Ces deux indicateurs d'un état dépressif latent, peuvent suggérer une **angoisse d'abandon latente**, au cœur de la symptomatologie dépressive à l'adolescence. L'immobilité, l'inertie exprimée face à la scène, puisque « *il n'y a pas de mouvement »* (Chloé) « *l'absence de mouvement* » (Milla) « *pas d'action … elle traine* » (Elena), qui met en avant une **inhibition psychique ou comportementale**, témoigne d'un vécu caractéristique de la dépression où l'élan vital semble suspendu et où l'adolescent peine à se projeter dans l'action ou à investir son environnement.
Les manifestations d'un état dépressif se reflètent également à travers l'évocation d'un **sentiment d'impuissance et d'inadaptation** « *elle devrait avoir des choses qui devraient l'aider à s'épanouir … personnification de la barque … il n'y a pas de rames … donc les gens l'ont mis hors de service* » (Elena), ou à **la frustration de ne pas pouvoir agir ou de manquer de but** : « *il y a pas le matériel qu'il faut* » (Anna). Dans ses propos, une adolescente laisse également transparaître une **tonalité affective douloureuse**, à travers cette référence culturelle spontanée sur la mort « *ça me fait penser au poème de Rimbaud sur le soldat … on croit qu'il dort et à la fin, on apprend qu'il est mort … c'était trop triste* » (Lina).
Même lorsque l'image évoque une expérience positive, comme « *je peux faire du bateau, je peux me reposer à l'ombre, bronzer* » (Aaron), une forme de **dépression et** une **insatisfaction existentielle** persistent en arrière-plan, et laissent apparaitre l'expression de l'ennui « *j'ai envie de passer plus de temps avec ma famille donc j'aimerais bien refaire ces balades en forêt … même si elles m'ennuient un peu* » (Léa).

Dans une recherche de sens, la dépression peut s'exprimer par un **repli sur soi ou une forme de retrait**, comme en témoigne l'expression de Justin : « *un petit coin pour essayer d'arrêter de s'ennuyer et juste regarder* ». La recherche d'un « *petit coin* » pour « *essayer d'arrêter de s'ennuyer* » semble traduire le besoin de rompre avec la monotonie ou le vécu intérieur pesant et de réinvertir un espace en lui donnant une nouvelle signification. Le fait de « *juste regarder* » suggère une tentative de trouver un intérêt ou de se reconnecter à l'environnement, entre contemplation ou recherche d'une autre perspective. Cela illustre une **quête de sens où s'exprime la volonté de dépasser le sentiment d'inutilité ou de solitude**, généré par la dépression, en cherchant à s'ancrer dans le moment présent.

- **Chez les adolescents NHPI**

Les réponses à la planche 12 BG témoignent d'une sensibilité à la symbolique de l'image. La **solitude et l'isolement** y sont en effet explicitement évoqués à travers les phrases suivantes : « *on peut en sortir de la solitude* » (Tia) « *la barque … elle est seule* » (Ciji) ou encore « *il y a personne … que il y a rien à faire* » (Mona), « *… on voit une barque euh personne* » (Lia), « *c'est calme il n'y a personne* » (Célia). Le **sentiment d'abandon** vient renforcer cette sensation de solitude, dans les propos suivants « *c'est comme si c'était un lieu abandonné* » (Tia), « *la barque … elle est seule …abandonnée … et trouée* » (Ciji), « *ça a l'air abandonné* » (Mona), « *une barque … abandonnée dans la nature* » (Lia). Cette corrélation de solitude et d'abandon constituent des facteurs caractéristiques de la dépression, ressentis en lien avec une perte de repères inhérente à la problématique adolescente. Par ailleurs, l'absence d'humain ou d'animation dans la scène vient intensifier ces sentiments de solitude et d'abandon : « *il y a un peu rien … il y ait déjà aucun humain dessus et que … ce soit juste inanimé* » (Lia), « *il n'y a personne* » (Célia), « *il y a rien autour pour … ni personne* » (Michaëlla).

Autres indicateurs de dépression, **la tristesse et la perte d'élan vital** sont également présentes dans les protocoles des adolescents NHPI : « *être fatigué de l'ennui* » (Tia) et peuvent traduire un **épuisement psychique et affectif** où l'ennui exprimé, devient une lassitude existentielle. **La fatigue**, souvent retrouvée dans la dépression, illustre souvent un épuisement psychique et affectif, qui va au-delà du simple ennui.

Par ailleurs, les remarques « *il n'y a pas beaucoup de vie matérielle … l'arbre est presque mort* » (Lexa), peuvent suggérer une **perception du monde extérieur comme dépourvu de vitalité**, avec **perte d'énergie ou de plaisir et perte d'élan vital**. Cette image d'un arbre « *presque mort* » fait écho à la réponse de Maé « « *y a une barque, c'est comme s'il y avait un pêcheur qui a dû se faire tuer* », et à la façon dont la dépression peut entrainer un **sentiment de désespoir, de craintes liées à des pensées de mort,** des aspects importants à repérer dans la symptomatologie dépressive.

Le sentiment de vide et la perte d'intérêt sont également soulignés dans les propos suivants : « *je ressens … que c'est un peu vide* » (Lia), « *qu'il y a rien autour* » (Michaëlla), « *vraiment rien autour* » (Sonia), « *pas intéressant … ça apporte rien en fait* » (Mona). Ces perceptions traduisent une vision appauvrie de l'environnement et une difficulté à s'y relier, ce qui reflète d'un **désengagement affectif et d'une impression de détachement** qui participent à **l'isolement affectif** observé dans les dépressions.

Enfin, l'incapacité à se projeter dans l'action ou à trouver du plaisir dans l'environnement peut renvoyer à **l'anhédonie**, un symptôme majeur dans la dépression, lié à **l'incapacité ou la**

difficulté à ressentir de l'intérêt pour des activités ou du plaisir[175] : « *qu'est-ce qu'on ferait ? … on ferait pas grand-chose …* » (Paola), « *on peut rien faire, y a pas de télévision, de … d'écriture, d'ordinateur ou de … d'autre chose qui peut nous … nous donner l'envie de … faire autre chose* » (Sonia).

En somme, l'analyse des protocoles de cette planche met en évidence, chez les adolescents NHPI de cette étude, **une réelle expression dépressive**. Dans le lien avec l'ennui, les divers éléments observés montrent que dans ce contexte **l'ennui** constitue bien plus qu'une expérience contextuelle, car il **se retrouve lié à la solitude, l'abandon, la perte d'intérêt et le sentiment de vide**. Même lorsque l'ennui est décrit comme « *apaisant* » (Sonia), il reste associé à **l'absence de stimulation** et à une forme de **résignation** : « *au début ça peut être un ennui de voir la nature de voir le … d'écouter … le chant des oiseaux ou le chant du cours d'eau … mais peut être qu'après ce soit un ennui apaisant et que finalement on aime bien cet ennui* » (Sonia).

Planche 13 B

L'image de la planche évoque la capacité de rester seul dans un environnement fragile et précaire, tout en faisant écho à la thématique de l'abandon dans la relation mère-enfant, suscitant des affects dépressifs. Le cadre projectif du TAT-RE favorise ainsi un lien entre vécus dépressifs et expression de l'ennui chez les adolescents.

- **Chez les adolescents HPI**

L'analyse des réponses des adolescents HPI à cette planche fait apparaître plusieurs indices de dépression, en particulier autour des thèmes de **solitude, de vide et de perte d'élan vital**. En effet, la planche 13 B, conçue pour explorer la capacité à être seul et la question de l'abandon, amène les adolescents à exprimer des descriptions renvoyant à la **solitude** : « *il a l'air d'être seul* » (Cléa), « *il est tout seul, il a rien à faire* » (Léa), « *il est tout seul … euh assis euh sur le … dans l'encadrement d'une porte* » (Chloé).

D'autre part, certains propos traduisent **une perte d'intérêt généralisée** mis en lien **avec un sentiment de vide**, ainsi qu'une **difficulté à penser et à créer face au sentiment de « rien »** : « *y a rien à étudier y a rien imaginer* » (Marie), « *le fait que on soit tellement ennuyé qu'on euh ne cherche même plus à faire quelque chose même si ça ne nous plait pas euh simplement on cherche juste à s'assoir et à attendre que l'ennui passe* » (Justin).

Ces thématiques de solitude et de vide s'accompagnent **d'un sentiment d'inactivité et d'attente**, significatifs d'une **perte d'élan vital**, comme en témoignent les réponses suivantes : « *il est en pause complète … en arrêt* » (Elena), « *il est statique* » (Chloé), « *ne rien faire rester comme ça assis sur un euh une marche … immobile* » (Arthur). L'attente passive, l'impression d'être « *en arrêt* » (Elena) ou d'« *attendre désespérément que euh quelque chose se passe* » (Léa), traduisent un **sentiment d'impuissance** et de **résignation** fréquemment observés dans les états dépressifs.

Une autre réponse, comme celle d'Anna, montre également que les adolescents HPI peuvent ressentir un **sentiment d'immobilisme et d'incertitude** dans une **difficulté à se projeter dans l'action ou un nouveau but** : *« il est comme un entre-deux … il semble avoir tout fait et est en attente de faire* ». « L'entre-deux » évoque d'ailleurs un **sentiment de suspension**, à l'image

[175] Destoop et al., 2019 ; Gaillard et al., 2013.

de la période adolescente, qui constitue une phase intermédiaire, un *entre-deux* entre l'enfance et âge adulte.

La mention des « *couleurs ternes* » (Milla) et du « *fond de la porte qui est noir qui permet pas de distinguer ce qu'il y a derrière* » (Arthur), renforcent la tonalité dépressive, en suggérant une **perception assombrie du présent** et **un manque de perspective pour l'avenir**, des problématiques particulièrement prégnantes à l'adolescence

- **Chez les adolescents NHPI**

Les réponses des jeunes NHPI face à cette planche révèlent **des manifestations centrales de la dépression** à l'adolescence, en particulier **la solitude et l'isolement** et une forme de **mélancolie**. La solitude, l'isolement et l'exclusion sociale sont en effet très présentes dans les réponses : « *il est tout seul* » (Ciji, Mona, Gisèle, Lia, Célia, Khélia), « *il n'y a personne avec qui jouer il est tout seul* » (Mona), « *il y a personne pour jouer avec lui* » (Gisèle). Le sentiment d'isolement, souvent associé à une perte de liens, est également un facteur clé de la dépression à l'adolescence.

Plusieurs adolescents expriment un profond désenchantement et une vision négative de leur existence, comme en témoigne cette remarque : « *là on peut ressentir comme un dégoût de la vie … c'est euh … (5'') c'est comme si il se questionnait sur son passé … sur sa vie* » (Tia), « *il fait triste … misérable* » (Ciji), « *il y a juste la pénombre qui l'enveloppe* » (Sonia). Ce vécu pessimiste traduit un sentiment de désespoir typique des états dépressifs.

L'environnement est décrit comme vide, « *sans rien* » (Lia), « *une pièce vide* » (Gisèle) où « *il y a aucun par exemple aucun élément décoratif* » (Lia), ce qui renvoie au **vide intérieur** et à **une incapacité à se projeter, à désirer ou à investir le monde**.

Les réponses recueillies révèlent une souffrance dépressive, imprégnée d'**affects négatifs**, à travers **des sentiments de tristesse, de solitude et de vide** : « *il a l'air tout triste* « (Gisèle) « *il est … ouais il est triste il s'ennuie* » (Mona), « *c'est un ennui de tristesse* » (Sonia). **L'ennui alors énoncé prend une dimension affective et existentielle**, bien au-delà du simple désœuvrement. Il conserve toujours une dimension situationnelle, associée à l'inactivité et la passivité « *il s'ennuie quoi il a rien à faire* » (Mona), « *la flemme de faire que c'est ennuyant* » (Michaëlla) ou encore au contexte scolaire « *ça c'est l'ennui d'attendre un prof … un prof qu'est … jamais là* » (Tiago). Toutefois, la dimension dépressive demeure prégnante, car cet ennui se trouve étroitement lié à la **solitude** : « *il s'ennuie car il est tout seul* » (Célia) et à la perception du temps « *il attend peut-être oui il s'ennuie* » (Ciji), « *on dirait qu'il s'est mis assis et qu'il attend* » (Sarah).

Planche 16

Cette planche, nommée « la planche blanche », ne contient aucune image. Elle est particulièrement intéressante pour observer chez les adolescents leur capacité à faire face au rien, au vide et également à la manière dont ils peuvent structurer et organiser leurs objets internes.

Les concepts de « rien » ou de « vide » sont psychiquement significatifs pour aborder la question de la dépression. Ils peuvent être définis comme des phénomènes psychiques complexes liés à la dynamique relationnelle précoce à travers le vécu d'une perte de l'objet maternelle, comme dans le « Complexe de la mère morte » chez Green (1983) ou « l'expérience du vide » conception retrouvée chez Lacan (Kernberg, 2016 ; Lacan, 1960, 1975). Ces concepts

de vide et de rien peuvent ainsi refléter des dynamiques inconscientes sous-jacents. Dans le lien avec l'ennui, souvent associé à une absence de stimulation ou d'intérêt, à une perte de sens voire un sentiment de vide intérieur, ils se retrouvent fréquemment liés à des états dépressifs. Cette planche 16 offre en l'occurrence une approche des manifestations dépressives en lien avec l'ennui chez les adolescents HPI et NHPI.

- **Chez les adolescents HPI** :

Les réponses des adolescents HPI à la planche 16 mettent en avant **plusieurs indices de dépression.** Les premiers indices, assez **factuels** se manifestent par **une passivité et une incapacité à agir** : « la page blanche … à la fois ne pas savoir quoi faire » (Elena), « *on peut pas faire quoi que ce soit* » (Noëlla), souvent accompagnée d'une **attente prolongée ou d'un temps qui semble prolongé** : « *on a juste à attendre … par exemple à l'école quand euh quand on a … le tableau blanc qu'on doit attendre pour avoir des exercices par exemple* » (Léa).
Mais, c'est essentiellement la **thématique du vide** qui transparait tout au long des discours, même au niveau du contexte scolaire : « « *le vide* » (Milla, Aaron, Cléa, Lina, Elena, Marie ; Paul, Adam), « *le vide … pas d'éléments* » (Aaron), « *la feuille vide* » (Lina), « *par rapport au scolaire (…) j'ai l'impression qu'ils nous donnent des trucs pleins de vide* » (Marie). Ce vide représenté dans l'image, évoque à la fois **la solitude et l'angoisse existentielle** « *le rien à l'intérieur de soi … l'angoisse du vide … même si parfois le vide ou la solitude* » (Elena) et **renvoie au « rien »** qu'il soit factuel ou symbolique, traduisant **un sentiment d'absence de repères et d'impossibilité de se projeter** : « *on peut pas faire quoi que ce soit avec du rien* » (Noëlla), « *le blanc c'est parce qu'il y a rien à faire* » (Léa), « *la symbolique du rien, de la page blanche … à la fois ne pas savoir quoi faire ou écrire de sa vie* » (Elena), « *c'est vide y a rien … et s'il y rien il n'y a pas de possibilités* » (Adam).
Quand certains adolescents évoquent la difficulté, voire l'**impossibilité de créer ou de se projeter** « *cette feuille blanche ce serait un peu … euh … le le … c'est … quand on on arrive pas à à créer quelque chose finalement et quand on se sent vide parce qu'on n'arrive pas à créer le manque de créativité* » (Aaron), d'autres y **parviennent** : « *ben c'est la feuille vide hein ! … ben moi elle serait pleine de dessins … quand je m'ennuie je dessine (rigole) … donc là j'aurais déjà fait … un signe avec … ou alors j'aurais dessiné partout j'aurais mis des couleurs avec mon stabilo* » (Lina). Ces expériences dépressives semblent se manifester de manière différente, allant d'un **sentiment de vide extérieur**, où la créativité se trouve entravée au profit d'un vide intérieur, à **une tentative de combler ce vide par l'activité ou la sublimation**, mobilisés alors comme mécanisme de défense.
La confrontation au vide suscite un **questionnement sur le manque d'activité** « *rien à faire … rien à voir* » (Elena) sur **l'absence**, comme l'évoquent Milla, Aaron et Anna) et sur **la solitude** « *la Société nous dit de ne pas rien faire, de ne pas rester seul* » (Elena). Mais cette rencontre avec le vide invite également à **une élaboration intellectuelle et personnelle**, dans une recherche de **transformation de l'espace du vide en un espace de pensées** : « *c'est une analyse très profonde mais par rapport à l'ennui … je peux sortir des trucs très philosophiques … j'écrivais des musiques mais pas des musiques genre je les écrivais je les inventais non je réécrivais les musiques avec les paroles que j'avais dans la tête* » (Milla), « *c'est vide … c'est … sans intérêt … non c'est … y a pas quelque chose de … de d'attractive … ça se dit ? … de … qui attire l'œil qui nous fait penser à quelque chose qui nous fait réfléchir* » (Chloé).

Ainsi la confrontation à la page blanche, en tant que représentation symbolique du vide psychique, engendre chez les adolescents HPI une **projection dépressive** où s'articule à la fois **l'expérience d'une absence, d'un manque et une difficulté à investir psychiquement cet espace intérieur, même dans l'acte de création**. **Ce vécu dépressif, centré sur le vide psychique et la perte de repères, se prolonge naturellement vers l'ennui, qui apparaît comme une forme d'expression de ce mal-être et devient le témoin d'une souffrance intérieure.**

- **Chez les adolescents NHPI**

Les réponses des adolescents NHPI mettent en évidence une **expérience dépressive** caractérisée par un **manque de stimulation**, **une perte d'élan vital** et un **sentiment de vide** omniprésents dans l'ensemble de la planche, en raison de la dimension symbolique que cette expérience négative porte.

L'absence de stimulation ressort comme un élément fort à travers plusieurs réponses qui l'expriment clairement : « *il y a rien qui se passe … on n'est pas stimulé* » (Paola), « *syndrome de la page blanche on sait plus rien faire* » (Mona), « *on s'ennuie de ne rien faire* » (Jim). Ce manque d'éléments à observer ou à investir face à la plage blanche semble provoquer une sorte **d'inertie voire d'impossibilité à dire** : « *le vide ... y a rien dessus … y a rien … y a pas d'image* » (Khélia), « *y a rien dessus …* » (Paola, Jim, Célia, Khélia, Lexa, Maé, Sarah). L'absence de stimulation peut également être ressentie sur le plan sensoriel ou affectif, favorisant une **attitude critique envers l'objet** : « *c'est ennuyant c'est tout blanc c'est c'est nul* » (Khélia), « *ben c'est pas très intéressant parce qu'il y a rien* » (Lexa), « *genre c'est pas intéressant* » (Michaëlla), ou **une perte du désir, une anhédonie**, symptôme majeur de la dépression : « *y avait vraiment plus aucune passion plus aucun goût de la vie vraiment c'est … c'est vide* » (Tia). Au-delà de ces ressentis, c'est principalement **le vide qui émerge et s'impose comme l'élément central dans la verbalisation des adolescents NHPI**, en lien avec la dimension symbolique de la planche : « c'est *vide* » ou « *c'est du vide* » (Tia, Ciji, Paola, Khélia, Sonia, Tiago), « *c'est pas de l'ennui de premier abord c'est du vide* » (Ciji). **Ce vide ne se limite pas à une représentation extérieure, il s'éprouve également sur le plan intrapsychique, se manifestant comme une douleur latente** « *c'est comme si y avait plus de vie … c'était vide… y avait vraiment plus aucune passion plus aucun goût de la vie vraiment c'est … c'est vide …* » (Tia), « *y a rien … c'est angoissant …* » (Célia). Cette expérience du vide et du manque fait remonter une **douleur psychique** et peut témoigner d'**une difficulté à symboliser et à élaborer des expériences traumatiques**. Chez Tia, le vide semble réactiver des traces mnésiques douloureuses, mettant à nue une **vulnérabilité psychique** qui favorise la résurgence d'affects non élaborés et qui peut donner lieu à un débordement affectif : « *comme si il y avait du stress … comme si y avait déjà des blessures du passé quiiii … revenaient … c'est … on peut ressentir de la douleur … c'est … (5'') ça me donne envie de pleurer* » (Tia). Chez Tiago, le vide renvoie à une absence de contenu sensoriel et relationnel dans un **isolement profond** « *la couleur blanche c'est une pièce vide avec rien aucun bruit … tous les bruits qu'on fait … ils sont … muets … ça ça le … on les entend pas … on a beau crier ça fait rien* ». Cette scène peut être interprétée comme la mise en acte d'un fantasme d'effacement ou d'annulation du sujet, où la présence et la parole ne produisent aucun effet sur le monde extérieur. Ces deux situations mettent en évidence la prégnance du vide dans la problématique psychoaffective de chaque

adolescent, en tant qu'expression d'une **angoisse de vide et d'abandon**, qui occupe une place centrale dans la souffrance narcissique et la dépression.
Cependant, bien que chez certains jeunes NHPI l'incapacité à créer ou à agir témoigne d'**un retrait ou d'une inhibition de l'élan vital** : « *on n'écrit plus rien on parle plus on fait plus rien* » (Mona), d'autres adolescents parviennent néanmoins à **mobiliser leur imaginaire**, comme mécanisme de **défense sublimatoire** face au vide : « *ça me donne envie de dessiner quand je vois une feuille blanche* » (Gisèle), « *c'est une page blanche on peut y mettre ce qu'on veut dessus* » (Lia), « *on peut des fois mettre des images sur cet ennui et imaginer* » (Sonia). Ce recours à la créativité met en avant la **capacité à élaborer le manque et à transformer l'angoisse du vide en potentiel de symbolisation**, grâce au processus de **sublimation** qui permet de canaliser les affects vers des productions imaginaires ou artistiques.

Résumé :

L'analyse comparative des manifestations dépressives, à partir des quatre planches spécifiques du TAT-RE chez les adolescents HPI et NHPI, **révèle, dans ces deux groupes, l'existence d'une dépression latente, repérable à travers divers indicateurs cliniques**.
Chez les adolescents HPI, cette tonalité dépressive se manifeste par des **signes de démotivation, de désengagement affectif, de frustration, de mal-être introspectif, ainsi que de sentiments de vide, d'impuissance et d'inertie, traduisant un état dépressif en arrière-plan.**
Chez les adolescents NHPI, les manifestations dépressives s'expriment à travers des **thématiques de solitude, d'isolement, de tristesse, de perte d'élan vital et d'un sentiment de vide intérieur, pouvant évoluer vers des pensées morbides ou un désespoir latent.**
Sur les scènes évoquant le vide ou l'absence d'action, les deux groupes expriment des affects d'impuissance, d'inhibition psychique, de retrait et d'angoisse du vide, renforcés par des perceptions de solitude et de perte de sens. Ces éléments traduisent une forte proximité avec un état dépressif.
Cependant, **chez les adolescents HPI comme NHPI, l'imaginaire et la créativité peuvent être mobilisés comme mécanisme de sublimation**, permettant la transformation de l'expérience de dépressive en potentialité symbolique. Cette capacité à élaborer et à sublimer les affects, agit alors comme un facteur de protection ou de régulation psychique face à la dépression.
En l'occurrence, **l'ennui apparaît dans les deux groupes comme une manifestation de la vulnérabilité dépressive, en traduisant** des états de détresse affective, d'abandon ou de désespoir, tout en étant modulé par la capacité d'élaboration psychique et de sublimation, notamment à travers l'investissement de l'imaginaire**. L'ennui prend ainsi une dimension existentiell**e.

Conclusion

L'ensemble des analyses menées autour des trois hypothèses a permis d'approcher le phénomène d'ennui, dans le cadre d'une étude spécifiquement consacrée à l'exploration de ses liens avec l'inhibition et la dépression chez les lycéens HPI et NHPI. Cette étude livre ainsi une

compréhension de l'expérience d'ennui chez les adolescents et plus spécifiquement les adolescents HPI.

L'ennui : d'une expérience commune et situationnelle vers une signification différenciée.
L'analyse de l'ennui vécu par les lycéens, qu'ils soient HPI ou NHPI ne révèle pas de différence significative dans sa manifestation en contexte scolaire. Il s'exprime essentiellement sous la forme d'une anxiété de performance chez les adolescents HPI, tandis que chez les adolescents NHPI, cet ennui contextuel peut dévoiler une profondeur existentielle.

L'ennui existentiel : vécus et profils différenciés.
L'ennui existentiel demeure moins spontanément exprimé, sous-jacent, et non spécifique à l'un ou l'autre groupe. Lorsqu'il se manifeste, il s'inscrit dans une dimension psychoaffective anxieuse et dépressive, commune à la période adolescente mais tout en révélant des particularités en fonction des profils intellectuels des adolescents.

L'inhibition intellectuelle : subtilité et enjeux.
L'analyse des performances au WISC-V révèle une inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI. En effet, une baisse notable du QI total au moment du bilan est observée, et pour certains, largement en dessous du seuil théorique du HPI. Ces résultats soulignent que l'inhibition peut masquer ou entraver le plein déploiement du potentiel intellectuel, notamment dans des contextes de mal-être ou de désengagement scolaire.
Par ailleurs, les analyses projectives et discursives mettent en évidence que les adolescents HPI font preuve d'une plus grande aisance à expliciter leur état interne, possèdent une riche créativité ainsi qu'une capacité à élaborer des récits complexes, tandis que les adolescents NHPI présentent davantage d'inhibition affective.
Les stratégies d'adaptation diffèrent : la sublimation domine chez les adolescents HPI alors que l'inhibition reste une défense centrale chez les adolescents NHPI.
Quelle que soit sa forme, l'inhibition limite la qualité des engagements scolaires et relationnels, tout en freinant l'expression de la souffrance psychique, dans les deux groupes.

Ennui scolaire et risque dépressif.
L'analyse des manifestations dépressives met en évidence que l'ennui peut être le prodrome d'une dépression latente chez les adolescents HPI comme chez les adolescents NHPI.
- Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire peut renvoyer un mal-être psychoaffectif, dans un lien d'attachement aux environnements de vie.
- Chez les adolescents NHPI, l'ennui scolaire est dominé par les thématiques de solitude, de tristesse et d'isolement.

Dans les deux groupes, les sentiments d'impuissance, l'angoisse du vide et la perte de sens, émergeant du vécu d'ennui en classe, sont des indicateurs cliniques communs. Cependant, la capacité de sublimation, notamment par la créativité et l'imaginaire, reste une ressource majeure de transformation et de protection, particulièrement active chez les adolescents HPI.
L'ennui scolaire, loin d'être anodin constitue ainsi un véritable indicateur de vulnérabilité psychoaffective et dépressive chez les adolescents HPI comme NHPI. Bien que le milieu

scolaire demeure un terrain propice à son émergence, ses répercussions dépassent la sphère cognitive : il s'agit d'un signal à prendre au sérieux dans la prévention du décrochage et des troubles psychoaffectifs chez tous les adolescents, avec toutefois une attention particulière aux spécificités des jeunes HPI. En effet, chez les adolescents HPI, de fortes fluctuations intellectuelles sont observées. Ce phénomène, qui touche plus de la moitié du groupe étudié, témoigne d'une inhibition intellectuelle susceptible de marquer temporairement leur potentiel réel.

Le chapitre suivant constitue la partie *Analyses et Discussion*, dans laquelle les résultats présentés ci-dessus sont repris dans la même structure afin de les analyser, les discuter et d'en proposer une interprétation clinique.

Partie 4. Analyses des résultats

Introduction

Conformément aux recommandations formulées par l'un des directeurs de thèse, la présente partie dédiée à l'analyse et à la discussion des résultats suit directement la présentation des données brutes (Partie 3). Cette organisation structurelle assure une articulation interprétative immédiate et systématique des observations empiriques avec les hypothèses de recherche initiales.

Dans cette section, la discussion reprend la trame de la partie *Résultats*, afin d'examiner de manière critique et approfondie les principaux axes ayant structuré l'analyse des données. Cette démarche permet de confronter les résultats obtenus en lien avec les hypothèses initiales, d'en évaluer la pertinence, la valeur scientifique et d'en dégager la portée théorique et clinique. Chaque sous-partie reprend les thématiques majeurs explorées précédemment, à savoir : la prévalence de l'ennui existentiel chez les adolescents HPI comparativement aux adolescents NHPI, la dimension de l'inhibition intellectuelle en lien avec l'ennui, et enfin, l'articulation entre ennui scolaire et symptomatologie dépressive.

L'objectif de cette discussion est double : d'une part, valider et nuancer les résultats à la lumière de la littérature scientifique et des spécificités méthodologiques de l'étude ; d'autre part, proposer une interprétation clinique et psychodynamique des phénomènes observés. Cette analyse critique vise ainsi à enrichir la compréhension du vécu d'ennui à l'école chez les adolescents HPI, en soulignant les enjeux tant à travers une perspective comparative entre adolescents HPI et NHPI que sur le plan d'un parcours individuel.

1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI

La première hypothèse postule que les adolescents HPI, au-delà d'un ennui situationnel, présenteraient une propension plus forte à ressentir un ennui existentiel, en lien avec leurs particularités cognitives et leurs environnements éducatifs (dans le cadre d'échec scolaire et de sous-réalisation intellectuelle).

Cette hypothèse repose sur l'idée que l'ennui ressenti par les lycéens HPI peut être envisagé comme un phénomène interne, existentiel et profond, qui dépasse une simple absence de stimulation scolaire. Selon plusieurs auteurs (Adda, 2018 ; Besançon et Peters, 2006 ; Siaud-Facchin, 2008), cet ennui peut s'apparenter à un malaise intérieur, susceptible d'entraîner une perte de sens, aussi bien dans les apprentissages que dans la vie de manière générale. Il peut ainsi se manifester par une souffrance interne, lié à avec une difficulté d'adaptation sur les plans scolaire et social (Aboud, 2008 ; Kieboom, 2018 ; Revol et al., 2004 ; Terrassier, 2005).
En revanche, chez les adolescents NHPI, il est supposé que l'ennui apparaîtrait davantage lié à des facteurs externes, tels que la monotonie des tâches, le manque d'intérêt pour les activités proposées ou l'environnement scolaire peu stimulant. Cet ennui qualifié d'ennui de situation,

se manifeste en réponse à des circonstances contextuelles et ne s'accompagne pas de remise en question existentielle ou de malaise intérieur profond (Delahaye, 2015 ; Eastwood et al., 2012 ; Zazzo, 1988).

Cependant, l'hypothèse n'est vraisemblablement pas confirmée puisque l'expérience d'ennui situationnel se révèle tout autant fréquemment vécue chez les adolescents HPI que chez leurs pairs NHPI.

1.1. L'ennui, un thème récurrent et commun chez les adolescents HPI et NHPI

1.1.1. Approche quantitative de l'ennui, à l'aide de l'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE)

Les résultats[176] comparatifs à l'échelle d'ennui (EDE) entre adolescents HPI et NHPI montrent des niveaux d'ennui très similaires, qu'il s'agisse d'ennui externe-situationnel (SE) ou interne-existentiel SI).
Les pourcentages, sous forme d'histogramme[177] révèlent une prédominance de l'ennui de situation au sein des deux groupes. Cette observation, confirmée par les analyses statistiques (test t de Student, Khi²), renforce la tendance observée. Par ailleurs, l'absence de différences statistiquement significatives entre les deux groupes, tant pour l'ennui total que pour l'ennui externe (situationnel) et interne (existentiel) se dégage également de ces résultats.

Contrairement à l'hypothèse initiale, **l'expérience de l'ennui** semble être **similaire dans les deux groupes de lycéens**, qu'ils soient **HPI** ou **NHPI**. Les résultats suggèrent que l'ennui scolaire constitue une expérience partagée par l'ensemble des adolescents participant à la recherche, indépendamment de leur potentiel intellectuel.
Ces résultats sur l'ennui sont corroborés par les travaux scientifiques de la littérature anglosaxonne existante (Mercer-Lynn et al., 2014 ; Schwartze et al., 2020 ; Vodanovich, 2003 ; Vodanovich et Watt, 2016) et francophone, qui soulignent que l'ennui est fréquent chez les adolescents, y compris chez ceux HPI, en particulier lorsque la stimulation en classe est insuffisante ou lorsque les tâches proposées sont trop simples (Delahaye, 2015 ; Ferrière, 2009 ; Leloup, 2003 ; Tardy, 2016).
Ainsi, **l'absence de différences significatives entre les groupes HPI et NHPI** concernant l'ennui de situation **rejoint les travaux qui remettent en question l'idée reçue selon laquelle l'ennui serait essentiellement vécu chez des élèves de haut niveau intellectuel**, dont le contexte scolaire serait peu adapté à leurs besoins et rythmes d'apprentissages (Bohler, 2022 ; Cross, 2021 ; Cuche et Brasseur, 2017 ; Preckel, 2019).

[176] Tableau 23 : Résultats comparatifs de l'échelle d'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 22.
[177] Tableau 24 : Pourcentages comparatifs d'ennui calculé dans l'échelle d'ennui (EDE), pour les adolescents HPI et les adolescents NHPI, en annexe, p. 22.

1.1.2. Approche qualitative de l'ennui, à l'aide du TAT-RE

Les réponses des adolescents aux planches du test projectif, rejoignent les descriptions de l'ennui telles qu'elles apparaissent dans la littérature scientifique. L'ennui ressenti par l'ensemble des participants se manifeste de manière comparable à travers les dimensions scolaire, familiale, sociale, temporelle et défensive, ce qui conduit à le qualifier principalement d'ennui situationnel[178].

Pour **l'ensemble des participants à cette recherche, l'ennui prend essentiellement la forme d'ennui scolaire**, exprimée à travers des déclarations explicites directement liées à la situation vécue « c'est la situation actuelle », « c'est de l'ennui scolaire » ou « c'est ma définition de l'ennui ». L'ennui se manifeste également à travers des expressions plus informelles et familières puisque s'ennuyer « c'est chiant ». Ces différentes formulations témoignent d'une prise de conscience de l'ennui et une manière façon relâchée et banale de l'exprimer. Cela montre que l'ennui est un phénomène premièrement perçu comme une **expérience ordinaire et intégrée au quotidien des adolescents**.

L'ennui scolaire s'exprime également par des manifestations corporelles caractéristiques, fréquemment décrites par les adolescents et largement documentées par la littérature : repli sur soi, signes de lassitude ou de fatigue, affaissement du corps, contact visuel limité, immobilité ou à l'inverse forte agitation avec mouvements répétitifs (Durif-Varembont et al., 2005 ; Eastwood et al., 2012 ; Ferrière, 2009 ; Glasman et Besson, 2005 ; Lechevallier, 2005).

Le désengagement scolaire évoqué par l'ensemble des adolescents est également confirmé par les études scientifiques, qui l'identifie comme indicateur d'un ennui scolaire (Bodson et Leroy, 2021 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Janosz et al., 2008 ; Leloup, 2003 ; Schiltz, 2004). Ainsi, **l'ennui peut avoir un impact négatif sur la motivation des élèves**, comme le démontrent les recherches de Acee et al. (2010), et qui s'accompagne d'une perception du temps qui s'étire parfois, vécue de manière douloureuse (David, 2011 ; Huguet, 1987).

Les adolescents interrogés dans le cadre de cette recherche associent leur ennui à la pression et aux **attentes des parents**, suggérant que ces exigences élevées peuvent accentuer la démotivation et le sentiment d'ennui. À cette période de l'adolescence, l'ennui peut être perçu comme une forme de résistance face à ces attentes et révéler l'émergence de conflits avec les figures parentales propres à cet âge (Blaya et Fortin, 2011 ; Marcelli, 1997 ; Steinberg, 2014).

Sur le **plan social**, l'ennui est renforcé par l'absence d'interactions, le sentiment d'exclusion et le manque d'activités. Ces facteurs indiquent que l'ennui des adolescents rencontrés s'articule autour d'un sentiment de solitude et d'un manque de stimulation extérieure. Cela met progressivement en lumière une **dimension psychoaffective de l'ennui**, où les affects et ressentis individuels et les affects jouent un rôle essentiel dans l'expérience d'ennui (Clerget et al., 2005 ; Teboul, 2005, 2013).

La **dimension temporelle** de l'ennui chez les adolescents se caractérise par une « perception du temps ralenti ». Pour Huguet (1987), l'ennui s'accompagne d'une distorsion du vécu temporel, où le temps semble s'étirer indéfiniment. Cette expérience peut permettre de

[178] Tableau 26 : Dimensions communes de l'expérience d'ennui chez les adolescents HPI et NHPI, selon les réponses fournies à l'EDE, en annexe, p. 23.

suspendre symboliquement les transformations de l'adolescence, la passivité subie devenant une forme de passibilité choisie (de Luca, 2018).
Enfin, les données recueillies révèlent une **dimension défensive d'adaptation** dans le discours des adolescents. Face à l'ennui, des stratégies d'introspection peuvent être mobilisées, à travers lesquelles les adolescents prennent le temps de réfléchir à leurs ressentis et leurs questionnements personnels. L'ennui peut alors être vécu comme une opportunité de développement intrapsychique et d'expression créative, traduisant l'activation de processus défensifs d'adaptation face aux contextes vécus (Chabrol, 2005 ; Lekeuche, 2011 ; Mijolla-Mellor, 2005).

Les premiers résultats de cette recherche montrent que, bien que **l'ennui s'exprime principalement sur la forme d'un ennui de situation**, partagé par l'ensemble des adolescents étudiés, **il ne se limite pas à une simple réaction contextuelle à l'environnement scolaire.** À travers les discours des adolescents des deux groupes, l'ennui apparaît comme une expérience ordinaire intégrée au quotidien adolescent, mais il se révèle également porteur d'une dimension psychoaffective plus profonde. En effet, loin d'être un phénomène homogène, il s'articule autour de multiples dimensions, situationnelle, temporelle et défensive, qui témoignent d'une résonance psychoaffective.
C'est en cela qu'il devient pertinent d'interroger la dimension psychoaffective de l'ennui, au-delà de sa seule caractérisation de phénomène contextuel ou situationnel.

1.2. Quid d'une dimension psychoaffective de l'ennui

1.2.1. Une double caractéristique de l'ennui

L'analyse des scores moyens d'ennui interne, situationnel et total met en évidence des différences très faibles entre les adolescents HPI et NHPI. Bien que les adolescents NHPI obtiennent des scores légèrement supérieurs sur chacune des dimensions, l'amplitude de ces écarts demeure marginale. Ce constat est confirmé par les analyses statistiques qui n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes.

Ces résultats invitent à nuancer l'hypothèse selon laquelle adolescents HPI vivraient une expérience d'ennui quantitativement plus forte et qualitativement différente de celle de la population adolescente générale.
A l'instar de ce qui est observé dans la vie quotidienne, les données de cette étude révèlent que l'ennui, quelle que soit sa dimension, est globalement partagé par l'ensemble des adolescents, indépendamment du statut intellectuel. **L'ennui de situation (ou ennui scolaire)** apparaît comme un phénomène répandu : en effet, environ 71 % des élèves du secondaire déclarent s'ennuyer en classe, un phénomène qui peut se retrouver à travers un manque de stimulations, une démotivation ou un contenu de cours perçu comme trop facile ou, au contraire, trop difficile (Ferrière, 2009 ; Leloup, 2003).
Les chiffres fournis par l'étude de Giraudon (2020) mettent en évidence un sentiment de vide intérieur ressenti à hauteur de 57 %, ce qui témoignent du fait que l'ennui scolaire va bien au-

delà d'un simple manque d'intérêt pour les cours et refléter un mal-être adolescent plus global. L'étude montre également que l'ennui est associé à :
- de la fatigue : 40 %
- de la lenteur : 47 %
- du désintérêt : 51 %
- un sentiment de vide intérieur : 57 %

Ainsi, nos résultats s'inscrivent dans la continuité des recherches existantes et suggèrent que l'ennui scolaire ne se limite pas à une simple réaction à l'environnement scolaire et les contenus pédagogiques. Il pourrait révéler **un ennui existentiel**, lié la perte de sens des apprentissages qui fait écho à la perte de repères souvent inhérente à l'adolescence. Cet ennui apparaît alors comme le symptôme d'un mal-être adolescent plus profond.

C'est pourquoi, il est légitime de supposer qu'à l'adolescence, l'ennui, au-delà de sa dimension situationnelle, peut aussi revêtir les caractéristiques d'une dimension existentielle.

1.2.2. D'un ennui situationnel vers un ennui existentiel

Comme mentionné précédemment, l'ennui et sa manifestation en contexte scolaire est souvent considéré chez les adolescents, comme une expérience liée à la situation, mais peut également refléter une réalité plus complexe, en particulier sur le plan psychoaffectif.

Les analyses des dimensions situationnelles, issues des réponses fournies face au TAT-RE, mettent en lumière une dimension psychoaffective sous-jacente, bien qu'elle ne soit pas toujours explicitement verbalisée par les adolescents HPI et NHPI. Leur discours, face aux planches au TAT-RE, favorise l'émergence d'une perception subjective de l'ennui de situation[179].

Les points de comparaison observés entre les deux groupes révèlent que **l'origine de l'ennui** chez les adolescents **HPI** est plutôt lié **au sens attribuer aux activités pédagogiques et à leur état d'esprit personnel**. Alors que chez les adolescents **NHPI,** il est davantage associé **au manque d'engagement dans les activités proposées et à des facteurs sociaux**. La **gestion de l'ennui** diffère, car les adolescents **HPI** semblent capables de dépasser l'ennui par la distraction, tandis que les adolescents **NHPI sont plus susceptibles de ressentir de l'angoisse**. Ainsi, **l'ennui des adolescents HPI tend à se manifester comme une expérience *subjective et individuelle***, tandis que celui **des adolescents NHPI se présente davantage comme une expérience *collective et sociale*.**

Les résultats de l'analyse de la dimension existentielle de l'ennui[180] distinguent l'ennui exprimé par les adolescents HPI et NHPI, selon sa fonction, son impact et sa profondeur.

Chez les adolescents NHPI, il s'exprime par une quête de sens, un sentiment de vide parfois apaisant face aux pensées, un temps de pause nécessaire, une anxiété face à l'attente ainsi

[179] Tableau 28 : Analyse comparative de la perception de l'ennui situationnel, chez les adolescents HPI et NHPI à la SP, en annexe, p. 24.

[180] Tableau 29 : Analyse comparative de la perception d'ennui existentiel à la SP, chez les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 24.

qu'une solitude résultant d'un décalage avec les pairs. L'ennui peut également jouer le rôle de mécanisme de défense, permettant de canaliser les affects vers la créativité. Ces éléments témoignent d'une forte dimension psychoaffective de l'ennui chez les adolescents NHPI, qui tend à revêtir une tonalité plus anxiodépressive en lien avec un sentiment de vide intérieur et un sentiment de solitude et prend alors la forme d'un ennui existentiel.

Bien que la dimension psychoaffective ne soit pas directement exprimée dans le discours des adolescents HPI et NHPI, elle semble néanmoins sous-jacente à leur expérience d'ennui situationnel. L'analyse du discours révèle une composante psychoaffective dans les deux groupes d'adolescents, en mettant en évidence des différences significatives :

- Chez les adolescents HPI, l'ennui situationnel semble être influencé par leur perception subjective, plus ou moins négative, de l'activité en cours et leur état psychique au moment de la tâche.
- Chez les adolescents NHPI, l'ennui situationnel semble plus étroitement associé à des sentiments d'angoisse, liés à des craintes de séparation ou d'exclusion.

Ainsi, bien que les origines et des manifestations varient selon les profils, les résultats révèlent une **dimension subjective psychoaffective de l'ennui situationnel**. Toutefois, cette dimension se manifeste différemment, sous la forme d'un état d'esprit subjectif pour les adolescents HPI et sous la forme d'une angoisse de séparation pour les adolescents NHPI. Ces éléments contribuent à une compréhension plus large de l'ennui, qui ne se limite pas à une simple expérience situationnelle, mais semble également prendre la forme d'un phénomène existentiel.

Lien avec l'ennui scolaire : L'ennui scolaire apparaît partagé par l'ensemble des adolescents participant à cette recherche. Il se manifeste principalement comme une réaction à l'environnement scolaire perçu comme insuffisamment stimulant. Cependant, au-delà de cette dimension situationnelle, l'ennui scolaire révèle également une dimension psychoaffective plus profonde, derrière une démotivation, un manque d'attention, une perte de sens face aux apprentissages et surtout un sentiment de vide.

Les résultats montrent que ce vécu n'est pas spécifique aux adolescents HPI, il touche également les adolescents NHPI. Associé à cet ennui scolaire, qui s'accompagne de désengagement, l'ensemble des jeunes expriment des affects d'anxiété et de solitude. Néanmoins, des stratégies d'adaptation peuvent être mobilisées dans les deux groupes, par l'introspection et la créativité, ce qui révèle que l'ennui scolaire peut être un phénomène positif, ouvrant sur des potentialités de développement intrapsychique te d'expression personnelle.

Les données obtenues confirment que l'ennui scolaire est un phénomène complexe et universel, qui ne se limite pas à une simple réaction au contexte scolaire, mais s'inscrit dans une dynamique plus large, associant facteurs situationnels, psychoaffectifs et développementaux. Cette première approche de l'ennui scolaire permet de l'envisager comme un indicateur des enjeux éducatifs et psychiques de l'adolescence.

Cette recherche contribue à dépasser la conception selon laquelle l'ennui vécu en classe serait uniquement dû à un décalage entre les besoins cognitifs des adolescents HPI comme NHPI et leur environnement scolaire **Il convient ainsi d'envisager l'ennui comme la manifestation d'une problématique psychoaffective.**

L'approche qualitative approfondie s'avère pertinente pour appréhender la nature et les manifestations de l'ennui existentiel à l'adolescence. Elle permet d'analyser, par la comparaison des vécus du groupe HPI à ceux du groupe NHPI, la dimension subjective de leur expérience et les processus psychiques sous-jacents, qui seront développés dans les paragraphes suivants.

Non validation de l'hypothèse 1

L'hypothèse initiale, suggérant que les adolescents HPI éprouvent principalement un ennui interne et existentiel, en raison de leurs capacités intellectuelles, **n'est pas confirmée**. Car, **contrairement aux attentes, l'expérience d'ennui situationnelle s'avère prédominante, tant chez les adolescents HPI que chez leur pairs NHPI**.

L'ennui existentiel, bien que présent, apparaît moins prévalent dans les deux groupes. En effet, des différences subtiles émergent dans la nature de l'ennui existentiel vécu par chaque groupe :

- Les adolescents **HPI** manifestent une **anxiété relationnelle, particulièrement vis-à-vis des figures parentales**, associée à une **anxiété de performance** probablement liée à la conscience de leur potentiel intellectuel. La dimension psychoaffective de l'ennui reste malgré tout liée au contexte de vie.
- Les adolescents **NHPI**, quant à eux, tendent à exprimer un **ennui teinté de sentiments anxiodépressifs** davantage liée à des **sentiments de solitude et d'exclusion sociale**.

Les résultats de l'étude invitent ainsi à **nuancer l'hypothèse initiale**, en soulignant la diversité et la complexité de l'expérience d'ennui chez les adolescents, au-delà de leur profil cognitif HPI ou NHPI. Ils mettent en évidence des variations qualitatives dans la façon dont chaque groupe manifeste l'ennui situationnel, lequel semble pouvoir révéler un ennui existentiel, signe de dynamiques intrapsychiques et de processus de subjectivation propres à cette période de l'adolescence.

L'hypothèse formulée ici met en lumière la complexité inhérente à la conceptualisation de l'ennui et souligne **l'importance de ne pas se limiter à une approche strictement situationnelle de ce phénomène**. Les résultats recueillis auprès des lycéens indiquent que, si l'ennui est d'abord appréhendé sous un angle situationnel, une dimension psychoaffective plus profonde émerge également en arrière-plan. En cohérence avec la littérature récente, il apparait pertinent d'analyser l'ennui selon une **perspective interactionniste**, intégrant à la fois ses dimensions situationnelles et existentielles (Eastwood et al., 2012 ; Mercer-Lynn et al., 2014).

2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire

Les résultats obtenus à partir des données psychométriques issues du WISC-V et des analyses qualitatives des tests projectifs (Rorschach, TAT et TAT-RE) permettent de **valider partiellement l'hypothèse** selon laquelle l'ennui scolaire chez les lycéens HPI constitue une expression nuancée d'une inhibition intellectuelle.

2.1. Approche quantitative de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI et NHPI

2.1.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au WISC-V

Ce paragraphe vise à explorer si des variations inhabituelles du QI peuvent être associées à des phénomènes d'inhibition intellectuelle, que cette étude relie à l'ennui.

2.1.1.1. Évaluation comparative des scores de QI, adolescents HPI/NHPI

Les données quantitatives et comparatives des scores de QI[181] mettent en évidence des différences de QI entre les adolescents HPI et ceux du groupe NHPI. L'évaluation quantitative et comparative des scores révèle que les adolescents HPI obtiennent une moyenne de QIT de **124,47**, tandis que celle du groupe d'adolescents NHPI s'élève à **99,80**.
Cette différence significative dans les capacités cognitives mesurées est **cohérente avec les données de la littérature** : les adolescents NHPI présentent généralement un QI moyen de 100 (Grégoire, 2019 ; Jacquet, 2022), alors que les adolescents HPI atteignent des scores proches ou supérieurs à 130 (Grégoire, 2010, 2021b, 2023 ; Roman, 2024).

L'hétérogénéité constatée au sein du groupe d'adolescents **NHPI** est conforme à la distribution naturelle des QI de la population générale (Grégoire, 2019 ; Lecerf et al., 2012, 2024 ; Wechsler, 2016). Ces résultats correspondent aux attentes pour une population à développement intellectuel standard, caractérisé par une **variabilité naturelle des scores observés**.
En revanche, les scores de certains adolescents **HPI** apparaissent **inférieurs au seuil de 130** généralement retenu dans la littérature pour définir le HPI. En effet, la moyenne de 124 se situe en dessous de ce seuil, et l'analyse des résultats révèle une forte hétérogénéité, avec des scores allant de 96 à 148. Bien que l'inclusion de profils à la fois homogènes et hétérogènes vise à refléter la diversité de cette population, il est surprenant de constater que deux tiers d'adolescents HPI présentent un QI total inférieur à 130, ce qui est un **résultat inattendu** au regard des critères habituels de classification.

[181] Tableau 30 : Résultats comparatifs du WISC-5, distribution des scores de QI dans les deux groupes, HPI et NHPI, en annexe, p. 25.

Cette forte hétérogénéité, ainsi que la présence de scores de QI inférieurs à 130, peuvent être expliquées en partie par le phénomène d'inhibition intellectuelle, qui empêcherait certains jeunes d'exprimer pleinement leur potentiel lors des évaluations (Gauvrit, 1991 ; Guénolé et Baleyte, 2017 ; Terrassier, 2009). Cette difficulté à mobiliser leurs ressources cognitives s'explique par l'influence de facteurs motivationnels ou situationnel (attentes des figures parentales, perfectionnisme, peur du jugement) ainsi que par une dynamique psychique sous-jacente telle que l'anxiété (Bodson et Leroy, 2021 ; Brasseur et Grégoire, 2010). Dans ce contexte, l'inhibition intellectuelle peut alors conduire à une sous-expression du potentiel réel, voire une **sous-réalisation de soi**, comme le confirment plusieurs études cliniques et psychométriques décrivant une ***sous-résignation apprise***, c'est-à-dire une baisse significative de l'investissement scolaire (Besançon et Peters, 2006 ; Schiltz, 2004).

Lien avec l'ennui scolaire : Dans un système éducatif moins adapté à leur rythme d'apprentissage et à leurs besoins de stimulation intellectuelle, les adolescents HPI sont susceptibles de perdre leur motivation et de développer une forme de désintérêt pour l'école. Ce désengagement peut alors se traduire par l'apparition d'un **sentiment d'ennui scolaire** (Bergès-Bounes et Bergès-Bounes, 2003 ; Tardy, 2016). Dans une accentuation de la démotivation et de l'inintérêt pour l'école, malgré des compétences élevées, l'ennui peut devenir l'expression d'une inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI, en cohérence avec la problématique de cette thèse.

Dans ce contexte, l'analyse des scores des adolescents HPI se révèle particulièrement éclairante pour approcher la question de l'inhibition intellectuelle**,** car **les résultats obtenus dépassent les attentes initiales**. À noter que cette situation n'est pas observée au sein du groupe d'adolescents NHPI, pour lequel la distribution des QI demeure globalement homogène et conformes aux normes attendues.

2.1.1.2. Évaluation des scores de QI des adolescents NHPI

Les résultats obtenus pour ce groupe d'adolescents NHPI montrent une distribution des scores de QI, centrée autour de la moyenne de la population générale, sans présence de profils atypique. Cette répartition corrobore les attentes pour un groupe à développement intellectuel standard (Grégoire, 2019 ; Wechsler, 2016).

Les jeunes NHPI qui consultent au Centre Médico-Psychologique pour adolescents, bénéficient de bilans adaptés à leurs besoins spécifiques. Ces bilans, incluant des épreuves intellectuelles, constituent une première évaluation réalisée dans le cadre de leur prise en charge au CMP. L'inclusion de ce groupe d'adolescents a ainsi correspondu à la période de leur arrivée sur le CMP et à la conduite de cette recherche.

Les bilans proposés ont fourni un « **instantané** » des **capacités intellectuelles des adolescents NHPI**, au moment de leur consultation. Pour ce groupe, **aucune observation longitudinale de leurs capacités intellectuelles** n'a pu être réalisée, et aucune donnée relative à d'éventuelles passations antérieures n'a été recueillie. L'évolution de leur développement cognitif n'a donc pas pu être fait dans le temps.

Dans ce contexte, aucune **fluctuation notable des scores de QI des adolescents NHPI** n'a été observée, en l'absence d'évaluations précédentes[182]. La distribution des scores moyens demeure conforme à la loi normale, telle que décrite dans les normes psychométriques relatives aux tests de QI dans la population générale (Grégoire, 2021a ; Turon-Lagot, 2020 ; Wechsler, 2016).

Lien avec l'ennui scolaire : Chez les adolescents NHPI, **l'ennui scolaire** apparaît généralement associé à un manque de stimulation, à une pédagogie peu interactive ou à des activités perçues comme répétitives ou peu engageantes (Ferrière, 2009 ; Meirieu, 2015 ; Vincent et al., 2003). Cependant, cet ennui ne résulte pas d'un décalage entre les capacités cognitives élevées et le niveau de difficulté des tâches proposées, mais plutôt d'une **démotivation** et d'un **manque d'attention** des élèves (J. Eastwood et al., 2012). L'ennui scolaire peut également être renforcé par un manque de valorisation de leurs compétences, par l'absence de sentiment de progression ou encore par des difficultés à identifier le sens des apprentissages (Goetz et al., 2024).
Ainsi, l'ennui scolaire des adolescents NHPI ne saurait être réduit à une simple inattention passagère. Il constitue un phénomène complexe multidimensionnel, susceptible d'affecter négativement leur motivation, leur engagement dans les apprentissages et, par conséquent, leur réussite scolaire.

2.1.1.3. Évaluation des scores de QI des adolescents HPI

Sur les 15 adolescents de l'échantillon, seuls **quatre** adolescents atteignent le seuil de **130**, généralement considéré comme indicateur de HPI, et **un** pourrait être classé comme Très Haut Potentiel Intellectuel (THPI)[183], avec un score supérieur à 145 (Bélanger, 2019 ; Millêtre, 2024). Les **dix** autres participants présentent des scores inférieurs, voire nettement inférieurs au seuil de 130, ce qui pose la question de leur classification actuelle comme HPI.
Cette situation exceptionnelle mérite d'être soulignée : les résultats[184] des dix premiers adolescents HPI sont **inférieurs à 130.** Pourtant, pour neufs d'entre eux (à l'exception de Marie), des **évaluations antérieures,** réalisées durant leur enfance, révélaient des **QIT égaux ou supérieurs à de 130**.
Comparativement aux jeunes NHPI, les adolescents **HPI** suscitent fréquemment des interrogations de la part des enseignants dès leur plus jeune âge, incitant les professionnels de

[182] Tableau 32 : Répartition des scores de QI au WISC-5 des adolescents NHPI, du plus « faible » au plus élevé, en annexe, p. 26.

[183] Concernant le THPI, très peu d'études en France s'y concentrent spécifiquement. Marianne Bélanger et Béatrice Millêtre considèrent le THPI avec un QI supérieur à 145, soit plus de 3 écarts-types au-dessus de la moyenne. Ces études, associées aux recherches menées aux États-Unis (Pfeiffer, 2008; Silverman, 2018), me semblent pourtant importantes pour comprendre les capacités cognitives exceptionnelles et les modes de pensées spécifiques des personnes avec des QI très élevés. Or, à l'heure actuelle, bien qu'« aucune donnée probante (…) justifierait de croire qu'un enfant ayant obtenu 129 de QI global est cliniquement différent d'un enfant ayant plutôt obtenu 131, ou même 142 (…) les THPI présenteraient des caractéristiques cognitives, émotionnelles et comportementales qui leur sont propres » (Bélanger, 2019, p. 4).

[184] Tableau 33 : Répartition des scores de QI des adolescents HPI au moment de cette étude, du plus faible au plus élevé, en annexe, p. 26.

l'Éducation Nationale à recommander la réalisation d'**évaluations cognitives** répétées au fil de leur parcours scolaire. Ainsi, la majorité des adolescents HPI inclus dans cette étude avaient déjà bénéficié d'un bilan intellectuel antérieur, la plupart réalisés par mes soins, à l'exception de Marie.

Les scores de QIT des adolescents HPI révèlent une grande variabilité des résultats avec des scores allant de 96 à 148[185]. Seuls quatre adolescents atteignent le seuil classique des 130 et un adolescent dépasse 145, indicateur de très haut potentiel intellectuel (THPI), tandis que les 10 autres présentent des scores inférieurs à 130, ce qui questionne leur identification actuelle comme HPI.

Cependant, pour 9 de ces dix adolescents, les évaluations réalisées dans l'enfance faisaient état de QI supérieur ou égal à 130. Ce décalage important entre les scores passés et actuels, suggère fortement la présence d'un **phénomène d'inhibition intellectuelle** susceptible d'avoir temporairement limité l'expression de leur potentiel lors de la passation récente et ainsi réduit leurs performances cognitives.

Cette évolution descendante des scores dans le temps, pourrait faire l'objet d'une **étude ancillaire** particulièrement intéressante, **visant à explorer les facteurs susceptibles d'influencer cette diminution, qu'ils soient psychiques, contextuels ou encore liés à l'outillage méthodologique.** Une telle démarche permettrait d'**approfondir la compréhension de la variabilité interindividuelle au sein de la population HPI et d'interroger les processus développementaux susceptibles de modifier l'expression du HPI à l'adolescence**.

Lien avec l'ennui scolaire : Face à ces données psychométriques et à l'observation d'un possible phénomène d'inhibition intellectuelle, il apparait pertinent d'explorer les liens avec **l'ennui scolaire.** Chez les adolescents HPI, cet ennui, lié au contexte scolaire**, pourrait entretenir une relation dynamique et complexe avec l'inhibition intellectuelle**. Dans des environnements peu stimulants, les élèves HPI peuvent éprouver de l'ennui scolaire et choisir, consciemment ou non, de freiner l'expression de leurs capacités intellectuelles, en adoptant une attitude de *résignation apprise* (Schiltz, 2004) afin de répondre aux attentes scolaires. Face à cette forme d'inhibition, certains auteurs évoquent la notion d'***autosabotage intellectuel*** (Mille, 2016).

L'inhibition intellectuelle peut également être interprétée comme un **mécanisme de défense psychique**, permettant aux adolescents HPI de faire face à un environnement en décalage avec leurs capacités cognitives élevées. Dans ce contexte**, l'ennui** ne se traduit pas nécessairement un désintérêt pour les apprentissages, mais devient **une manifestation subtile de ce mécanisme d'inhibition.** Il s'agirait alors d'une **forme d'adaptation psychologique** permettant à ces jeunes **HPI** de composer avec la dyssynchronie[186] entre leurs compétences réelles et les exigences de l'environnement scolaire.

[185] Tableau 33 : Répartition des scores de QI des adolescents HPI au moment de cette étude, du plus faible au plus élevé, en annexe, p. 26.

[186] Au sens de Terrassier (2005).

2.1.2. Manifestation concrète de l'inhibition intellectuelle au Rorschach

Le langage verbal constitue un indicateur objectif du fonctionnement psychique des adolescents. Une production verbale faible ou un délai de réponse allongé peuvent signaler une inhibition intellectuelle, tandis qu'une production abondante peut refléter une aisance cognitive, mais également à un mécanisme défensif d'intellectualisation, qui peut être considéré comme de l'évitement. L'inhibition peut, quant à elle, être également envisagée comme **une stratégie cognitive régulatrice**, empêchant les raisonnements trop rapides ou les réponses impulsives (Houdé, 2020).
Dans ce paragraphe, l'inhibition intellectuelle est évaluée à partir des temps de latence et de l'analyse du nombre de réponses produites face aux tests projectifs.

2.1.2.1. Évaluation des temps de latence

Les résultats[187] au test de Rorschach révèlent des temps de latence plus élevés chez les adolescents NHPI que chez les adolescents HPI.
• Dans le **groupe NHPI**, le délai de réponses prolongé (1 heure 12 minutes 02 secondes au total, soit 7 minutes et 12 secondes par planche) pourrait témoigner d'une approche plus analytique, d'une **réflexion approfondie** ou d'une **inhibition verbale** face à l'ambiguïté du test (Chabert, 2012a ; Roman, 2022).
• Dans le **groupe HPI**, les temps de latence sont plus courts (01 heure 04 minutes 37 secondes, soit 6 minutes et 26 secondes par planche), ce qui pourrait refléter une rapidité **d'association mentale**, appuyées par des **aptitudes verbales supérieures**, comme cela est décrit dans la littérature scientifique sur le HPI (Grégoire, 2010 ; Liratni et Pry, 2012 ; Weismann-Arcache, 2013).
Dans ce contexte, ces différences suggèrent une **moindre inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI** en comparaison aux adolescents NHPI.

L'interprétation clinique pour expliquer les temps de latence plus élevés chez les adolescents NHPI, comparativement à ceux des adolescents HPI, suggère des stratégies cognitives distinctes face au test projectif. En effet, les temps de latence prolongés, à travers les hésitations verbales, reflètent une inhibition verbale, témoignant d'une difficulté à formuler des idées ou à faire preuve d'associations mentales (Guilleminot et Crombez, 1989 ; Johnson, 2014). Cette inhibition de la parole, au sens d'une inhibition de la pensée verbale, est une manifestation de l'**inhibition intellectuelle,** liée à une crainte de l'échec, à un manque d'estime de soi voire à un blocage interne (Mille, 2016 ; Neyraut, 2014) en interaction avec leur problématique psychoaffective (André, 2021 ; Bergès-Bounes, 2014 ; Urben, 2011)
• Chez les adolescents **NHPI**, des temps de latence plus élevés lors de la verbalisation en situation d'évaluation, peuvent être interprétés comme l'expression d'une appréhension

[187] Tableau 42 : Durée des temps de latence des adolescents HPI et NHPI, face aux 10 planches de Rorschach, en annexe, p. 27.
Et tableau 43 : Représentation en courbe des temps de latence des adolescents HPI et NHPI, face aux 10 planches de Rorschach, en annexe, p. 27.

anxieuse face au cadre du test. Cette inhibition verbale peut refléter la mise en place de mécanismes de défense visant à se protéger du jugement ou de l'échec, fréquemment rencontrées en situation d'évaluation. Elle peut également traduire une difficulté à exprimer en mots ses affects ou ses pensées, voire signaler la présence d'une angoisse liée à un conflit interne. Il est important de souligner que cette inhibition verbale ne revêt pas nécessairement un caractère pathologique. Elle s'inscrit souvent dans le développement normal de l'adolescence avec des remaniements psychiques et identitaires (Houdé, 2007). Elle devient préoccupante si elle entrave la socialisation ou l'expression de soi.

• Chez les adolescents **HPI**, un temps de latence plus court peut traduire une grande rapidité d'associations mentales et une **aisance à mobiliser leurs ressources cognitives** (Cuadrado et al., 2023). Cette fluidité peut s'expliquer par une capacité à établir rapidement des liens entre les idées ainsi qu'une vitesse de traitement de l'information supérieure à la moyenne (Gauvrit, 2014a ; Grégoire, 2010 ; Liratni et Pry, 2012). Ainsi, une faible inhibition intellectuelle témoignerait d'un fonctionnement psychique dans lequel les processus de pensée s'expriment de manière fluide, sans entrave significative d'ordre surmoïque, ce qui favoriserait une expression verbale à la fois spontanée et créative (S. Freud, 1923 ; Lubart et al., 2019 ; Renzulli, 2021 ; Hamdioui et Vaivre–Douret, 2022).

Il semble donc pertinent de considérer l'inhibition verbale, non seulement liée à la maturation progressive des fonctions exécutives de la petite enfance à l'adolescence, mais aussi comme un facteur susceptible de générer des difficultés dans la formalisation des idées et l'association mentale. Cependant, cette inhibition peut être un indice d'adaptation sociale, scolaire et psychoaffective.

Lien avec l'ennui scolaire : L'observation d'une **inhibition verbale ou intellectuelle** chez les **adolescents NHPI** peut être interprétée comme un possible **indicateur d'ennui scolaire**. Plusieurs études montrent en effet que l'ennui à l'école se manifeste fréquemment par un manque d'engagement cognitif, une participation réduite et des temps de latence prolongés dans les réponses orales ou écrites (Martin et al., 2006 ; Pekrun et al., 2010, 2014 ; Daniels et al., 2015). Un manque de stimulation intellectuelle dans l'environnement scolaire peut entraîner une difficulté à formuler des idées, voire une inhibition dans l'expression verbale et de la pensée. Cette inhibition peut également s'expliquer par le développement progressif des fonctions exécutives, rendant certains adolescents plus vulnérables à l'ennui et à ces manifestations (Best et Miller, 2010).

Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire résulte fréquemment de la répétition des tâches peu stimulantes ou insuffisamment adaptées à leurs capacités. Dans ce contexte, il peut s'exprimer par un désinvestissement du cadre scolaire et une démotivation manifeste, plutôt que par une inhibition cognitive ou intellectuelle (Bodson et Leroy, 2021 ; Schiltz, 2004). L'ennui chez les **adolescents HPI** est davantage le **signe d'un manque de mobilisation du désir et de l'investissement libidinal dans l'activité scolaire** (Dufour, 2005 ; Melman, 2013). Face à l'environnement scolaire, où peuvent se manifester une diminution de l'engagement et une démotivation qui se traduisent par une attitude de retrait ou d'indifférences, plutôt que par une inhibition cognitive, la pensée reste généralement fluide et créative, même en situation d'ennui (Siaud-Facchin, 2005 ; Goldman, 2010 ; Tardy, 2016).

2.1.2.2. Évaluation du nombre de réponses

Le nombre de réponse peut témoigner de l'impact de l'inhibition intellectuelle, en influençant la capacité productive et l'aisance verbale.

Dans les deux groupes participants à l'étude, un nombre supérieur de réponses s'observe par rapport à la norme admise au Rorschach (**37,46** réponses chez les **HPI** / **37,8** réponses chez les **NHPI**)[188]. En effet, selon Azoulay et al. (2007), bien que le nombre de réponses par sujet puisse varier de 12 à 27 réponses par protocole, la moyenne admise est généralement de **26 réponses**. Ce résultat correspond aux standards français qui proposent entre 20 et 30 réponses : « Les indications de bien des auteurs sont données en termes de fourchettes : selon Rorschach, le nombre moyen est de 15 à 30, alors que Beck annonce 30 à 35 » (Azoulay et al., 2007, p. 381)**.** Ces résultats suggèrent ainsi une **faible inhibition cognitive globale pour l'ensemble des adolescents participant** à la recherche.

La production d'un nombre de mots supérieurs à la norme, observée de manière similaire chez les adolescents HPI et NHPI, peut suggérer que **les deux groupes présentent des capacités comparables lorsqu'ils sont confrontés à un test qui sollicite l'imaginaire et l'abstraction**. Par ailleurs, cette performance indique également une **capacité d'adaptation défensive**, visant à répondre aux attentes implicites d'une situation d'évaluation. L'adolescence, étant une période de construction identitaire, caractérisée par des tensions internes entre affirmation de soi et intégration des normes parentales ou du groupe de pairs, ces dynamiques psychiques pourraient contribuer à expliquer les résultats observés (Benoit et al., 2019 ; Marcelli, 1997). Ce constat peut également s'interpréter à la lumière du développement des capacités d'abstraction et de raisonnement hypothético-déductif, à cet âge. Ces aptitudes émergentes permettent aux adolescents, indépendamment de leur profil cognitif, de mobiliser des ressources identiques face à des épreuves projectives complexes (Cannard, 2019 ; Devernay et Viaux-Savelon, 2014 ; Piaget, 1954).
La similarité des moyennes entre les deux groupes d'adolescents indique que **les différences d'inhibition ne se traduisent** pas, dans ce contexte de Rorschach**, par une variation quantitative du nombre de réponses**. Il est donc probable que ces distinctions se **manifestent davantage sur le plan *qualitatif***, à travers la nature et le contenu des réponses, comme l'ont souligné Chabert et al. (2020). Cette analyse qualitative sera développée dans le paragraphe suivant (« Approche des modes d'appréhension perceptive »).

Lien avec l'ennui scolaire : Il est intéressant de s'interroger sur la coexistence d'un ennui scolaire avec un niveau supérieur de production verbale. En effet, la littérature scientifique souligne que l'ennui, souvent lié à un manque de stimulation ou à la répétitivité des tâches scolaires, peut conduire les adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI, à adopter une *stratégie cognitive active*, sous forme de production verbale élevée, visant à compenser le manque

[188] Tableau 44 : Total du nombre de réponses au Rorschach, données par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 27.

d'intérêt ou de motivation suscité à la tâche. (Daniels et al., 2015 ; Leloup, 2003 ; Pekrun et al., 2010).
Cette surproduction de mots, observée de manière similaire dans les deux groupes, peut ainsi être interprétée comme un processus d'adaptation cognitif, une forme de résilience, face à des apprentissages perçus comme complexes ou peu stimulants. En l'occurrence, la verbalisation, bien que rarement spontanée à cet âge, devient alors une tentative active de l'adolescent pour donner du sens à l'expérience scolaire et préserver son investissement, malgré l'ennui ressenti.

2.1.3. Impact de l'inhibition intellectuelle dans la production verbale dans les tests projectifs de Rorschach et TAT

2.1.3.1. Analyse du nombre de mots au Rorschach et TAT

L'analyse quantitative du nombre de mots aux tests projectifs de Rorschach et TAT, met en lumière des différences entre les groupes d'adolescents HPI et NHPI, ainsi qu'au sein même du groupe HPI, en lien avec la problématique initiale, pouvant être interprétées à travers le prisme de l'inhibition intellectuelle.

- **Analyse différentielle intergroupe adolescents HPI/NHPI**

Les résultats obtenus permettent de mettre dégager deux niveaux d'analyse complémentaires
• Une approche différentielle des deux groupes (HPI et NHPI) afin d'identifier des différences dans les mécanismes d'expression et d'inhibition intellectuelle.
• Une exploration de la diversité des ressources intellectuelles et défensives au sein même du groupe HPI.

Au Rorschach :
• **Les adolescents HPI** produisent légèrement moins de mots que les adolescents NHPI (HPI = 6756 mots contre NHPI = 7064 mots. Cette retenue dans l'expression orale suggère une inhibition intellectuelle chez ces adolescents qui, bien que dotés de ressources cognitives élevées, n'osent pas toujours mobiliser ou exprimer pleinement leur potentiel, surtout face à des tâches perçues comme évaluatives, en raison de l'autocensure, de la peur du changement ou d'une exigence de contrôle de soi souvent observé dans cette population (Broccardo, 2019 ; Gauvrit, 2014a ; Grégoire et Bohler, 2021).
• **Les adolescents NHPI** produisent un nombre de mots légèrement supérieurs que les adolescents HPI, ce qui suggère une plus grande aisance verbale ou spontanéité, sans signe d'inhibition intellectuelle.
Aucune différence statistique n'est relevée et la variation observée entre les groupes HPI et NHPI n'apparaît pas significative, ce qui rejoint les résultats précédemment obtenus concernant le nombre de réponses au test de Rorschach.

Au TAT :
• **Les adolescents HPI** produisent nettement plus de mots que les adolescents NHPI (17591 mots contre 11231 mots), ce qui suggère que lorsque la tâche sollicite davantage l'imaginaire

et la créativité, l'inhibition intellectuelle s'atténue chez les jeunes HPI, laissant place à une expression plus libre et féconde.
• **Les adolescents NHPI**, la stabilité dans leur expression verbale se confirme au TAT, où le nombre de mots exprimés, bien qu'inférieur à celui des adolescents HPI, reste cohérent et régulier.
Une différence statistiquement significative est observée entre les deux groupes. Les adolescents HPI produisent nettement plus de mots que les adolescents NHPI, avec une différence moyenne de 353,33 mots, soit 61,03 % pour les HPI contre 38,97 % pour les NHPI[189].

- **Analyse intragroupe HPI**

Seules les réponses des adolescents HPI sont analysées ici, dans une comparaison du nombre de mots utilisés face aux tests de Rorschach et de TAT. Les résultats[190] mettent en évidence une disparité dans le nombre de mots employés face aux tests projectifs :
• **Le test de Rorschach** : 6756 mots employés soit **27,75%**
• **Le test TAT** : 17591 mots employés soit **72,25%**

Une grande différence ressort quant à leur réactivité aux tests projectifs, soulignant l'importance de **la nature du stimulus visuel,** figuratif ou abstrait, dans l'expression verbale des adolescents HPI de cette étude.
• **Le test de Rorschach** caractérisé par ses taches d'encre **abstraites** et non représentatives, semble présenter **un défi pour les adolescents HPI** qui semblent avoir plus de difficultés à verbaliser quand ils sont confrontés à l'abstraction.
• **Le test TAT**, avec ses images figuratives et concrètes, semble favoriser une **verbalisation plus aisée chez les adolescents HPI**.

La variation de la **production verbale** chez **adolescents HPI** illustre que, selon le contexte, l'inhibition intellectuelle **n'est pas un trait stable, mais dépend du type de tâche et du climat perçu**. En revanche, les **adolescents NHPI** semblent moins affectés par ces variations du contexte ou la nature du test, l**eur expression orale demeure relativement constante, que la tâche soit abstraite ou narrative.**
À partir de taches d'encre abstraites, le test de Rorschach sollicite la perception, l'imaginaire et les processus associatifs des sujets (Chabert, 2018), alors que le test TAT, propose des images figuratives et narratives et invite les adolescents à explorer toute la dynamique des relations interpersonnelles, à travers des scénarios inconscients, et à dévoiler leurs conflits internes et leurs investissements affectifs (Chabert et al., 2020 ; Roman, 2022).

[189] Tableau 45 : Différences de mots utilisés chez les adolescents HPI et NHPI, face aux planches des tests projectifs, en annexe, p. 28.
et tableau 46 : Représentation du nombre de mots énoncés face aux deux tests projectifs, par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 28.
[190] Tableau 47 : Comparaison du nombre de mots utilisés dans les deux test projectifs (Rorschach et TAT) par les adolescents HPI, en annexe, p. 29.
et tableau 48 : Comparaison du nombre de mots utilisés dans les deux test projectifs (Rorschach et TAT) par les adolescents HPI, en annexe, p. 29.

Les résultats suggèrent que les adolescents HPI sont particulièrement sensibles à la pression de l'évaluation, leur expression verbale variant selon la nature du contexte.



L'analyse comparative de la verbalisation des adolescents HPI et NHPI face aux tests projectifs, met en lumière une observation originale :
À la différence des adolescents NHPI, les **adolescents HPI montrent des différences significatives dans leur expression verbale, selon le type de test projectif utilisé**. Contrairement au test de Rorschach, où leur production verbale ne diffère pas de celle de leurs pairs NHPI, les adolescents HPI se distinguent au TAT en produisant un nombre de mots nettement plus élevé. Cette différence pourrait s'expliquer par la nature des tests. Le test de Rorschach utilise des tâches d'encre symétriques et abstraites alors que le TAT est composé d'images et de scènes concrètes, bien qu'ambigües, permettant de créer des histoires (Andronikof et Fontan, 2013 ; Banville, 2016). Ainsi, **les adolescents HPI** semblent sont **plus à l'aise avec des stimuli figuratifs**, **concrets et visuellement représentatifs**.
Il apparaît alors pertinent de s'interroger sur cette difficulté singulière que peuvent rencontrer certains adolescents HPI face à l'abstraction rencontrée lors du test de Rorschach, et à l'abstraction en général. Selon la littérature, les jeunes HPI présentent souvent un besoin de recherche de sens et de cohérence dans les tâches proposées. Face à un test projectif aussi abstrait et ambigu que le Rorschach, cette exigence de sens pourrait générer une forme de blocage, d'inhibition.
Lien avec l'ennui scolaire : Face à un test comme le Rorschach, dont l'abstraction peut rappeler certaines situations scolaires peu engageantes, les adolescents HPI peuvent manifester une production verbale réduite, reflet d'un désengagement ou d'une forme d'ennui latent. À l'inverse, un test plus narratif comme le TAT, porteur de sens et de contenues relationnels, stimule davantage leur imagination et facilité leur expression verbale. Ces observations rejoignent les travaux soulignant que l'ennui scolaire chez les adolescents HPI n'est pas simplement lié à un manque d'activité mais une inadéquation entre la nature des tâches proposées et leurs besoins de sens, de défis, d'engagement intellectuel.
En revanche, cette dynamique contraste avec celle des adolescents NHPI, dont l'expression orale reste plus constante, suggérant une moindre sensibilité à la stimulation contextuelle ou au sentiment d'ennui.

2.1.3.2. Analyse du nombre de mots dans le TAT-RE

L'analyse du nombre de mots produits face au TAT-RE permet d'objectiver une inhibition verbale en lien avec la problématique d'ennui, et de mettre en évidence ainsi une éventuelle inhibition intellectuelle.

- **Analyse intergroupe adolescents HPI/NHPI**

Les résultats de l'analyse du nombre de mots dans le TAT-RE confirment que, face aux planches figuratives issues du TAT, **les adolescents HPI ont une expression verbale plus riche ou plus développée que leurs pairs NHPI**. Sur l'ensemble des planches, la tendance est

la même : les adolescents HPI sont plus prolixes, ce qui peut refléter une plus grande aisance verbale, une pensée plus développée ou un style de narration plus développé.
Un écart plus faible est observé sur la planche 13 B entre les adolescents des deux groupes qui s'explique probablement par la spécificité du contenu latent de cette planche, suscitant une inhibition verbale généralisée, indépendamment du niveau de potentiel intellectuel.

- **Analyse intragroupe HPI**

Les résultats[191] mettent en évidence **une disparité dans l'expression verbale des adolescents HPI,** entre les différentes planches du TAT-RE, et plus précisément face aux planches 12 BG et 16, comparativement aux planches 1 et 13 B.
Les planches 12 BG et 16 possèdent la caractéristique commune d'une absence de figures humaines ou de stimuli spécifiques, tandis que les planches 1 et 13 B mettent en scène un enfant dans une situation particulière et évoquent une notion d'immaturité fonctionnelle. Ainsi, la présence d'**une figure enfantine sur l'image semble limiter la verbalisation chez les adolescents HPI,** plutôt que de la stimuler. Cette observation suggère que l'inhibition verbale est être étroitement liée à la nature du contenu présenté dans cette population.
Les contenus des planches proposées peuvent susciter une inhibition intellectuelle, c'est-à-dire une limitation temporaire des capacités d'élaboration et d'expression liée à l'activation d'enjeux affectifs, profonds et sensibles. Or, les résultats montrent que **les adolescents HPI ont une expression verbale plus riche et plus développée que leur pairs NHPI face aux quatre planches figuratives du TAT-RE.** Ces résultats confirment les observations rencontrées lors du TAT, selon lesquelles les adolescents HPI manifestent une inhibition verbale moins prononcée lorsqu'ils sont confrontés à un test figuratif.
L'atténuation de l'inhibition intellectuelle dans des contextes porteurs de sens ou de narration tels que le TAT ou des tests projectifs similaires, suggère que ce mécanisme de défense survient en réponse à des attentes scolaires ou contextuelles élevées. **Les situations figuratives offrent un support visuel et narratif et semblent ainsi faciliter l'expression verbales et l'élaboration psychique chez les adolescents HPI.** Elles leur permettent de mobiliser leur créativité et leurs compétences d'interprétation, en réduisant ainsi les difficultés de verbalisation souvent observées dans des contextes plus formels ou évaluatifs. La littérature scientifique décrit fréquemment le **profil des adolescents HPI** comme caractérisé par une richesse verbale, une pensée associative rapide et une capacité d'analyse élevée (Adda, 2018 ; Gagné, 1999 ; Gauvrit, 2014a ; Revol et al., 2004). Cependant, plusieurs études soulignent également leur **préférence pour les situations structurées et signifiantes**, ainsi que leur **difficulté à faire face à l'ambiguïté ou à l'absence de repères concrets** (Betts et Neihart, 1988 ; Planche, 2000 ; Silverman, 2018).
Par ailleurs, bien que la planche 13 B tend à réduire les différences de productions verbales entre les adolescents HPI et NHPI, en raison de sa forte charge affective et des enjeux qu'elle mobilise (la capacité à être seule, l'immaturité fonctionnelle ainsi que la précarité du refuge

[191] Tableaux 51 : Représentation comparative du nombre de mots employés dans chaque planche, par les adolescents HPI, en annexe, p. 30.
Et tableau 52 : Comparaison du nombre de mots produits par planches au TAT-RE, par les adolescents HPI en pourcentage, en annexe, p. 31.

maternel représenté par la cabane). Elle montre que **les adolescents HPI seraient moins enclins à activer le mécanisme d'inhibition intellectuelle dans les contextes figuratifs et narratifs, grâce à leur ressources créatives et élaborées.**
L'analyse des résultats au test TAT-RE corrobore ces données. Les **adolescents HPI** mobilisent **davantage leur imagination et leur aisance verbale face à des scènes de paysages neutres,** dépourvues de contenus explicites. En revanche, les images comportant **des stimuli humains peuvent entraîner une forme de blocage ou d'inhibition.**
Dans ce contexte, les résultats soulignent que la nature des stimuli exerce une influence déterminante sur les performances verbales des adolescents HPI et leurs mécanismes d'élaboration psychique.

Lien avec l'ennui scolaire : Les résultats de cette étude montrent qu'à la différence des adolescents NHPI, les adolescents HPI s'expriment plus aisément face à des supports concrets tels que des scènes de vie ou face à des stimuli peu structurés, offrant un espace projectif suffisamment neutre pour élaborer librement leurs représentations internes. En revanche, les images projectives susceptibles d'appeler une identification de soi ou de réactiver des enjeux infantiles, semblent engendrer un retrait défensif, activer des mécanismes d'inhibition qui limitent ainsi l'expression verbale et pouvant éveiller l'ennui.
Dans cette perspective, l'ennui scolaire chez les adolescents HPI pourrait être interprété comme une réponse particulièrement adaptative lorsque les situations scolaires résonnent fortement avec leur vécu interne et ou ravivent des conflits intrapsychiques. L'ennui agirait comme un mécanisme de protection psychique, permettant d'atténuer l'impact des sollicitations de l'environnement. Cette conception de l'ennui, en tant que stratégie défensive trouve d'ailleurs un appui dans la littérature, notamment dans les travaux de Dufour (2005) et Ferrière (2009).

Cette recherche suggère que **l'inhibition des adolescents HPI** participant à cette recherche, pourrait résulteraient de multiples facteurs, **impliquant tant des caractéristiques cognitives** que des **processus psychiques et contextuels.** Ces différents aspects permettent d'explorer de façon plus précise les formes que prend l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI, à travers l'analyse de leur profils intellectuels et de leur rapport à l'abstraction.

- **Profil cognitif hétérogène et inhibition intellectuelle** :

Les résultats de la recherche ont mis en évidence une diminution parfois significative des scores de QI suite aux différentes passations de WISC-V effectuées à des moments distincts, suggérant une fluctuation des performances cognitives, pouvant être interprétée comme un indicateur d'inhibition intellectuelle.
Les adolescents HPI présentent souvent un profil cognitif hétérogène, caractérisé par des écarts importants entre les divers indices mesurés dans le WISC V. Ce déséquilibre peut conduire à une forme d'inhibition intellectuelle se manifestant comme sous-utilisation de certaines compétences ou une difficulté à exploiter leur potentiel (Adda, 2018 ; Weismann-Arcache, 2006).

- **Difficultés face à l'abstraction et adaptation aux situations nouvelles :**

Cette étude met en lumière des difficultés particulières chez les adolescents HPI lors du traitement de contenus abstraits, se traduisant par une inhibition verbale. Les résultats indiquent

que les variations observées dans les productions verbales des adolescents HPI suggèrent que, malgré leur potentiel intellectuel élevé, ils semblent éprouver des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à des stimuli de nature conceptuelle.

À ce jour, aucune étude scientifique publiée ne fait explicitement le lien direct entre une inhibition cognitive ou verbale chez les personnes HPI face à des contenus abstraits. Les sources scientifiques évoquent les difficultés observées chez des personnes HPI en contexte abstrait, généralement attribuées à la diversité des profils cognitifs hétérogènes ou encore à des facteurs contextuels et motivationnels, sans qu'une inhibition spécifique liée à l'abstraction soit spécifiquement démontrée (Allaire-Duquette, 2018 ; Sanglade-Andronikof, 1993 ; Vaivre-Douret, 2025).
En revanche, les adolescents HPI mobilisent plus aisément leurs ressources verbales et leur créativité lorsqu'ils sont placés face à des situations figuratives et concrètes, où le support visuel et narratif favorise l'expression verbale et l'élaboration psychique. Cette aisance à verbaliser dans des contextes porteurs de sens contraste avec les difficultés rencontrées dans le traitement de l'abstraction. Cela met en lumière l'importance de la nature des stimuli dans la manifestation du potentiel intellectuel chez les adolescents HPI.

2.2. Approche qualitative de l'inhibition intellectuelle : comparaisons du discours des lycéens HPI et NHPI, face aux tests projectifs de Rorschach, TAT et TAT-RE

2.2.1. Manifestation de l'inhibition intellectuelle au Rorschach

2.2.1.1. Approche des styles défensifs employés par les adolescents HPI et NHPI

- **Classification des mécanismes de défense**

L'analyse méthodologique du comptage des mécanismes de défense et de leur répartition en pourcentage[192], révèle une prédominance des défenses névrotiques par rapport aux défenses matures ou immatures, tant chez les adolescents HPI que NHPI. Cependant, les adolescents HPI se distinguent par une utilisation légèrement plus importante des défenses immatures, tandis que les adolescents NHPI s'appuient davantage sur les défenses névrotiques. Dans les deux groupes, les mécanismes de défenses matures restent très peu représentés, ce qui laisse supposer un processus de maturation psychique encore en cours chez les adolescents ayant participé à l'étude.
La prédominance des défenses immatures chez les adolescents HPI comparés à l'utilisation plus caractéristique des défenses névrotiques chez les adolescents NHPI, peut être interprété à la lumière du concept d'inhibition intellectuelle. Ces défenses immatures sont souvent associées à des stratégies d'évitement, destinées à se protéger face à des situations perçues comme anxiogènes ou déstabilisantes. Chez les adolescents HPI, le recours plus fréquent à ces

[192] Tableau 53 : Les principaux mécanismes employés par les adolescents HPI-NHPI de l'étude, en annexe, p. 31. et tableau 54 : Présentation, classification et comparaison des mécanismes de défenses employés au Rorschach, par les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 32.

mécanismes pourrait ainsi traduire une tendance à inhiber temporairement leur capacité d'élaboration intellectuelle et verbale, notamment lorsque les enjeux affectifs ou existentiels deviennent trop prégnants. Cette inhibition fonctionnerait alors comme une réponse adaptative permettant de contenir l'intensité des affects ou des conflits internes.
D'ailleurs, il s'observe **chez les adolescents HPI** une plus grande diversité dans l'utilisation des mécanismes de défense. Ce recours varié peut être interprété comme une **preuve d'adaptation** : les adolescents HPI apparaissent capables de développer différentes **stratégies pour gérer à la fois les défis quotidiens et les conflits psychoaffectifs**, en mobilisant aussi bien des défenses névrotiques de niveau intermédiaire que des défenses immatures.
Parallèlement, la faible représentation des défenses matures dans les deux groupes souligne que le processus de maturation psychique est encore en développement à l'adolescence. Cette fragilité rend les jeunes HPI comme NHPI plus vulnérables à l'inhibition intellectuelle, surtout face à des situations complexes ou forment chargées sur le plan affectif.

Lien avec l'ennui scolaire : Dans le contexte des styles défensifs employés, l'ennui scolaire chez les adolescents HPI s'explique en grande partie par l'inhibition intellectuelle et le recours à de nombreux mécanismes de défense, notamment immatures. Ceux-ci leur permettent de se protéger d'un environnement jugé insuffisamment stimulant ou trop anxiogène. Loin d'être simplement un manque d'intérêt, l'ennui apparaît ainsi comme un signal d'alerte et un mécanisme de protection psychique. Il offre à l'adolescent une prise de distance face à des situations scolaires perçues comme inadaptées à ses besoins intellectuels ou affectifs.
Chez les adolescents NHPI, la prédominance des défenses névrotiques semble jouer un rôle clé dans la gestion de l'ennui scolaire. Dans ce contexte, l'ennui peut être vu comme le résultat d'un désengagement progressif ou les mécanismes de défense névrotiques servent à minimiser l'impact affectif d'un environnement perçu comme peu motivant ou répétitif.
Par ailleurs, pour les adolescents des deux groupes, les stratégies défensives, bien qu'adaptatives, révèlent une certaine vulnérabilité à court terme, particulièrement dans un contexte où les défenses matures sont encore peu développées à l'adolescence.

- **Profils défensifs comparatifs entre adolescents HPI et NHPI**

L'analyse comparative des profils défensifs entre adolescents HPI et NHPI permet d'éclairer les spécificités cliniques de leurs stratégies respectives face aux conflits intrapsychiques.
• **Les défenses matures :** Elles sont très peu sollicitées, avec des pourcentages très peu élevés (HPI = 1,54 % et NHPI = 1,31 %). Cette faible mobilisation des défenses matures, même lorsqu'elle se manifeste à travers la sublimation ou l'humour, suggère que la capacité à transformer les conflits psychiques intrapsychiques et les tensions pulsionnelles en productions symboliques ou créatives, reste encore limitée pour ces adolescents HPI et de l'étude
• **Les défenses névrotiques :** Les deux groupes d'adolescents recourent majoritairement aux mécanismes de défense névrotiques, à hauteur de plus de 60 %. La spontanéité de la pensée peut se retrouver limitée et l'expression des capacités intellectuelles freinée, en particulier lorsque l'angoisse devient difficile à contenir autrement.
Cependant, une lecture plus approfondie des résultats révèle que les adolescents HPI y ont recours de manière un peu moins fréquente que leurs pairs NHPI, ce qui peut signifier une plus grande diversité ou souplesse défensive voire également une potentielle fragilité.

• **Les défenses immatures :** De façon secondaire, les adolescents HPI ont recours aux mécanismes de défense immatures (37,32 %), de manière plus significative et plus variées que les adolescents NHPI (29,05 %). Chez ces derniers, la préférence se porte sur des mécanismes de défense plus élémentaires, tels que la fuite ou le rejet de la réalité, l'agir comportemental, plutôt que la mobilisation de mécanismes plus élaborés.
Les adolescents HPI, en revanche, font appel à une diversité de défenses immatures (la régression, la projection, l'identification projective, la dramatisation, l'idéalisation / désidéalisation, le clivage, la mégalomanie), ce qui témoigne d'enjeux identitaires complexes et de relations interpersonnelles souvent difficiles. Ces défenses peuvent fonctionner comme de stratégies adaptatives face à l'angoisse et à l'intensité de leur vie psychique, mais peuvent également refléter une vulnérabilité sous-jacente.

Contrairement aux adolescents NHPI, qui privilégient des défenses névrotiques et investissent des défenses immatures centrées sur l'agir, **les adolescents HPI alternent entre des stratégies élaborées et des réponses plus archaïques**, en fonction de la nature des conflits intrapsychiques et/ou des pressions externes exercées.
Cette diversité défensive traduit une forme de **flexibilité,** permettant aux **adolescents HPI** d'alterner entre des défenses immatures (régression, projection, dramatisation) dans des situations de forte vulnérabilité, et des défenses élaborées (rationalisation, sublimation, humour[193]) qui facilitent la gestion des conflits psychiques et la régulation des affects.
Paradoxalement, cette **flexibilité défensive peut aussi être à l'origine de l'inhibition intellectuelle** observée. Pour préserver leur équilibre psychique face à des situations anxiogènes, au rejet ou à la surcharge psychoaffective, **les adolescents HPI peuvent inconsciemment limiter l'expression de leur capacité intellectuelle.** La tendance à surinvestir la rationalisation ou l'intellectualisation afin d'éviter la confrontation, peut conduire à une paralysie de l'action ou à une difficulté à exprimer leurs idées de façon spontanée (Gauvrit, 2002 ; Houdé, 2020 ; Neyraut, 2014 ; Schiltz, 2004).
En l'absence de défenses matures solides, **les adolescents HPI disposent de moins de ressources psychiques pour élaborer et sublimer leur angoisse et leur conflit interne, ce qui peut favoriser l'apparition de blocages cognitifs, de réticence à exprimer leur pensée ou des difficultés à investir pleinement leurs capacités intellectuelles** (Roussillon, 1999, 2000 ; Sanglade-Andronikof, 1993). Ce phénomène s'inscrit dans la problématique de la dyssynchronie fréquemment décrite chez les adolescents HPI, où la maturité intellectuelle ne s'accompagne pas toujours d'une maturité affective équivalente (Clobert, 2024b ; Terrassier, 2005 ; Weismann-Arcache, 2006, 2013). Cette dissociation peut accentuer la vulnérabilité des adolescents HPI dans les situations affectivement chargées où il devient plus difficile de mobiliser des stratégies adaptées et efficaces.
Ainsi, cette **flexibilité défensive** ne serait pas seulement un **facteur de vulnérabilité**, mais un **mécanisme adaptatif complexe** qui permettrait aux adolescents HPI de composer avec la singularité de leur fonctionnement cognitif et psychoaffectif.

[193] Toutefois, leur sens de l'humour peut ne pas être compris ni partagé du fait de son originalité ou de son abstraction, ce qui peut renforcer leur sentiment de décalage et la mise ne place de défenses psychiques (Beiger, 2024 ; Grégoire, 2023 ; Terriot, 2018).

Lien avec l'ennui scolaire : **Chez les adolescents NHPI**, l'ennui se manifeste davantage par des comportements extériorisés (agitation, opposition, évitement). Leur gestion de l'ennui s'appuie ainsi sur des réponses immédiates à la frustration, plutôt que sur l'élaboration psychique. Ils expriment plus directement leur insatisfaction par des conduites observables où l'ennui agit comme un moteur du passage à l'acte, faute de ressources internes pour élaborer le mal-être, comme le souligne Moyano dans son article de 2010.
Chez les adolescents HPI, l'ennui peut être vécu de deux manière opposées : soit positivement, en stimulant leurs capacités de réflexion, d'analyse et de sublimation pour transformer cette expérience en source de créativité, soit négativement, par des stratégies de retrait et de passivité qui conduisent à une inhibition intellectuelle et un désengagement progressif.
Dans ce contexte, l'ennui apparaît comme le reflet d'un conflit interne entre le désir de réaliser leur potentiel et la nécessité de se protéger d'un environnement perçu comme frustrant ou dévalorisant. Toutefois, la diversité des mécanismes de défense observés chez les adolescents HPI leur offre une certaine souplesse adaptative, faisant de l'ennui tantôt un frein à l'investissement scolaire, tantôt un moteur d'élaboration psychique et recherche de nouveaux centres d'intérêt (Gauvrit, 1991 ; Clerget et al., 2005 ; Teboul, 2005 ; Kostogianni, 2007).

2.2.1.2. Approche différenciée des mécanismes d'inhibition chez les adolescents HPI et NHPI

Dans la perspective où l'ennui scolaire est envisagé comme une manifestation de l'inhibition intellectuelle, ce paragraphe propose d'approcher spécifiquement ce mécanisme de défense afin d'éclairer la dynamique psychique sous-jacente qui sous-tend le vécu scolaire des adolescents HPI et NHPI.
L'analyse des résultats[194] révèle des différences significatives dans la mobilisation des mécanismes de défense entre les adolescents HPI et NHPI, tant au niveau de la prédominance défensive d'inhibition que de la répartition des différents types d'inhibition.

- **Prédominance défensive d'inhibition**

Pour les adolescents des deux groupes, **l'inhibition** présente une prédominance défensive fondamentale dans leur fonctionnement intrapsychique, puisqu'elle constitue à elle seule près de **la moitié de l'ensemble des mécanismes de défense observés.** Les résultats mettent en lumière le rôle prépondérant de **l'inhibition comme modalité défensive majeure** dans l'économie psychique de **l'ensemble des adolescents** de cette étude, soulignant son rôle central dans l'organisation psychique à cet âge.
Néanmoins, il s'observe que les **adolescents HPI recourent de façon moins marquée à l'inhibition que leur pairs NHP**I (HPI = 46,32 % face à NHPI = 58,89 %).

- **Répartition des types d'inhibition**

Pour les le recours aux **stratégies défensives d'évitement ou de retrait** (sous-types d'inhibition**,** tels que les temps de latence, les précautions verbales, etc.), une **mobilisation moins fréquente est observée chez les adolescents HPI.** Cela témoigne d'une plus grande

[194] Tableau 54 : Présentation, classification et comparaison des mécanismes de défenses employés au Rorschach, par les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 32.

propension des **adolescents HPI à exprimer plus aisément leur pensée et leurs affects**, à la différence des adolescents NHPI. Cette observation rejoint la littérature scientifique où il est reconnu que le haut potentiel intellectuel favorise généralement une élaboration verbale plus aisée (Liratni et Pry, 2012 ; Gauvrit, 2014a ; Cuche et Brasseur, 2017 ; Gibert et Dumay, 2018 ; Geiser et Noël, 2021 ; Grégoire, 2023 ; Clobert, 2024).

- **Spécificité de l'inhibition intellectuelle**

La fréquence absolue et les pourcentages de l'inhibition intellectuelle sont très proches dans les deux groupes (HPI = 3,07 % ; NHPI = 4,7 %). Ce mécanisme reste globalement minoritaire dans son utilisation comme stratégie défensive dans les deux groupes.
Cependant, il se présente légèrement plus souvent c**hez les adolescents HPI** par rapport aux adolescents NHPI. Ainsi, même si du point de vue statistique, il est peu probable que cette différence soit significative compte tenu de la proximité des proportions, il peut néanmoins possible d'avancer que **l'inhibition intellectuelle occupe une place défensive un peu plus prononcée chez les adolescents HPI**.

À l'adolescence, période de bouleversements pubertaires, l'inhibition joue le rôle d'une stratégie défensive permettant au Moi de contenir l'angoisse face au risque d'effondrement ou de débordement pulsionnel. Les enjeux liés à la puberté, la vulnérabilité narcissique, ainsi que la réactivation des conflits avec les figures parentales et la confrontation aux désirs, viennent entraver les processus de symbolisation narcissique (Assoun, 2014 ; Bernat, 2022 ; Caule, 2019 ; A. Freud, 1949 ; Freud, 1926).
En outre, **l'inhibition** à l'adolescence s'articule souvent avec **l'agir,** considéré comme une fuite hors du processus de mentalisation. Dans ce cas, l'adolescent substitue la symbolisation par l'action immédiate et les passages à l'acte auto et hétéroagressifs, ce qui met à distance l'angoisse et les conflits intrapsychiques (Vigneron et al., 2006 ; Favre, 2014 ; Marty, 2014 ; Hanifi, 2019 ; Roman et Despland, 2019).
Chez les adolescents NHPI, l'inhibition est particulièrement élevée : elle représente plus de la moitié des défenses névrotiques (environ 59 %), elles-mêmes majoritaires dans l'ensemble des stratégies défensives[195] (environ 69 %).
À l'inverse, chez les **adolescents HPI, le recours à l'inhibition apparaît moins fréquent**, ce qui reflète **une plus grande capacité d'élaboration mentale des conflits intrapsychiques ainsi qu'un investissement diversifiés d'autres mécanismes défensifs** tels que l'intellectualisation, la sublimation, la régression. Cette pluralité défensive renvoie à la complexité de leur fonctionnement intellectuel et aux défis auxquels ils sont confrontés dans les domaines scolaire, familial et social.

Lien avec l'ennui scolaire : Dans le contexte scolaire, l'inhibition peut se définir comme un retrait, un manque d'engagement dans les apprentissages, ce qui favorise l'apparition de l'ennui. Celui-ci n'est pas seulement un désintérêt mais peut refléter **une inhibition généralisée**

[195] Tableau 55 : Histogramme des mécanismes de défenses employés au Rorschach par les adolescents HPI et NHPI (en pourcentage), en annexe, p. 33.

qui conduit à la démotivation et au désengagement envers les apprentissages (Delahaye, 2015 ; Ferrière, 2009 ; Leloup, 2003).
Sur le plan cognitif, l'inhibition joue un rôle central parmi les fonctions exécutives en permettant de sélectionner les informations pertinentes et de maîtriser les pulsions (Houdé, 2007 ; Mille, 2016). Cependant, un manque d'inhibition expose les adolescents à des conduites à risques alors qu'une inhibition excessive peut entraver la maturation psychique et limiter l'élaboration intellectuelle (Hanifi, 2019 ; Roman et Despland, 2019).
Les résultats de l'étude indiquent que les **adolescents HPI manifestent une inhibition intellectuelle légèrement plus élevée que leurs pairs NHPI.** Cette tendance, bien que non statistiquement significative, peut s'interpréter comme une **défense face à la pression l'environnement scolaire ou aux attentes familiales, à la crainte de l'échec ou au sentiment d'imposture.** Mais elle peut également constituer une stratégie visant à limiter l'accès à des contenus psychiques susceptibles de générer de l'angoisse. **L'ennui scolaire peut alors refléter une inhibition intellectuelle,** telle une fo**rme d'évitement psychique face à des conflits intrapsychiques** difficiles à élaborer (peur de l'échec, sentiment d'imposture, attentes familiales ou scolaires). L'adolescent HPI peut éprouver de l'ennui en se désinvestissant mentalement lorsque l'environnement apparaît inadapté à ses besoins spécifiques (Gauvrit, 1991 ; Dufour, 2005 ; Caule, 2019 ; Tardy, 2016).
Cet ennui, lié au mécanisme d'inhibition intellectuelle, peut faire écran à des conflits internes sous-jacents, rendant ces enjeux psychiques plus difficiles à identifier.

2.2.1.3. Approche de l'inhibition intellectuelle par la manipulation des planches

Les adolescents HPI réalisent systématiquement une rotation des planches pour chaque stimulus présenté, avec une **fréquence élevée de ces manipulations physiques** tout au long de leurs protocoles.
Chez les adolescents NHPI, la manipulation des planches est plus limitée. Leur approche du matériel semble plus linéaire avec peu d'exploration active des stimuli.
Ces résultats soulignent une différence dans la manière d'aborder la tâche projective, perceptible entre les deux groupes à travers la fréquence des signes de manipulation.
La manipulation du matériel peut s'interpréter de plusieurs manières.

- **Chez les adolescents HPI,**

La tendance à réorienter activement le matériel peut ainsi :
• Traduire un fort **besoin de maîtriser l'environnement** et de s'approprier les stimuli, avant de s'y confronter sur le plan projectif et symbolique ou avant de s'engager dans la tâche (Cuadrado et al., 2023).
• Refléter une **rapidité du traitement de l'information** et une **gestion plus rapide des stimuli** et la résolution de la tache (Hilscher, 2022 ; Planche, 2000).
• Être le signe à la fois d'une **curiosité et d'un désir d'explorer une situation sous différents angles** (Grégoire, 2008 ; Jankech-Caretta, 2002), en lien avec à leur **flexibilité cognitive**, dans une recherche de sens afin d'envisager plusieurs interprétations (Goldman, 2010 ; Grégoire, 2021a).

• Constituer une recherche à la fois intellectuelle et sensorielle, à travers une **mise en acte de leur besoin de stimulation cognitive et corporell**e (Vaivre-Douret, 2025).
• Être l'expression d'une **dyssynchronie** entre le développement psychique et corporel, où l'activité motrice et les gestes répétitifs seraient le reflet d'une **agitation anxieuse** (Terrassier, 2005) ou inversement un investissement du corps dans la pensée où la manipulation physique soutiendrait l'élaboration mentale (Gilloots, 2016).
• Refléter un **perfectionniste**, suggérant une forme d'anxiété liée à la conscience aigüe de leurs imperfections (Kearney, 1990 ; Terrassier, 2005).

- **Chez les adolescents NHPI**

La manipulation des planches est un peu plus restreinte. Leur rapport au matériel projectif se manifeste par une distance dans l'investissement corporel avec les stimuli. Cela s'exprime par :
• Une **posture défensive** de la dynamique narcissique de ne pas s'impliquer physiquement pour ne pas se projeter trop personnellement, et éviter de trop s'exposer à l'autre (le psychologue).
• Une sensibilité **au regard des autres et à la conformité sociale,** qui favorise une attitude se limitant à une manipulation simple ou attendue du matériel, dans une **inhibition motrice**.
• Des rotations des planches moins nombreuses, associées à des pauses prolongées et à des hésitations verbales, pouvant témoigner d'une **inhibition cognitive ou affective** (Emmanuelli, 2014 ; Emmanuelli et al., 2001 ; Roman, 2015). Ces éléments suggèrent une **difficulté à gérer l'ambiguïté des tâches** ou une **anxiété** suscitée par les planches (Roman, 2015, 2021a).
• Une tendance au **désengagement corporel**, qui s'inscrit dans le registre adolescent du **« je n'ai envie de rien faire** ». Ainsi, le retrait physique observé face au matériel projectif peut être interprété comme l'expression d'un **manque d'élan ou d'un vide d'action**, traduisant un état d'ennui vis-à-vis de la situation de test (Boë, 2016 ; Marinopoulos, 2019).

Lien avec l'ennui scolaire : Il est possible de supposer que les différences de comportement face au matériel projectif fassent écho aux différences d'attitudes des adolescents face à l'ennui scolaire.
La manipulation accrue des planches chez les **adolescents HPI** pourrait alors être comprise comme une **réponse active à l'ennui**, qui traduirait leurs besoins de s'engager, de contrôler et d'explorer, là où les **adolescents NHPI** pourraient davantage exprimer leur **désintérêt** par un **retrait** ou une **inhibition motrice**.
Ainsi, les adolescents HPI chercheraient à investir la situation pour la rendre plus stimulante, tandis que les adolescents NHPI auraient tendance à se désengager lorsque la tâche ne suscite pas suffisamment leur intérêt ou leur motivation.

2.2.1.4. Approche de l'inhibition à travers la qualité des réponses fournies face aux planches du Rorschach par les adolescents HPI et NHPI

- **Comparaison de la variété et qualité des réponses**

La comparaison de la variété et de la qualité des réponses aux stimuli projectifs entre adolescents HPI et NHPI permet d'examiner les spécificités de leur élaboration verbale respective, en lien avec l'inhibition intellectuelle

• Chez les **adolescents HPI**, la richesse des détails, la précision du vocabulaire et la diversité des associations témoignent d'une bonne élaboration verbale dans l'exploration des stimuli visuels. Cette capacité à mobiliser un large éventail de réponses, à faire preuve de créativité et à s'engager dans une analyse fine des images, indique une **absence d'inhibition intellectuelle**. Ces jeunes ne semblent pas restreints dans leur processus associatif, ni freiner dans l'expression de leurs idées. Leur flexibilité cognitive et leur aisance verbale, également constatées dans les épreuves de compréhension verbale du WISC-V, traduisent une pensée fluide et peu entravée par l'angoisse ou la peur de l'échec ou de l'erreur.

• Les **adolescents NHPI, produisent des** réponses plus globales, simples et répétitives, souvent accompagnées de formulations prudentes (« on dirait ». Cette tendance à se limiter à des interprétations basiques et à éviter l'exploration créative, suggère **une inhibition intellectuelle** un peu plus importante que chez les adolescents HPI. La retenue dans l'expression verbale et le manque de variétés dans leurs réponses traduisent une difficulté à dépasser les interprétations attendues, probablement liée à une anxiété sous-jacente ou une moindre confiance dans leur capacité associative.

- **Approche des modes d'appréhension perceptive**

L'analyse des modes d'appréhension perceptive permet une approche de la capacité des adolescents à mobilier ou à restreindre leurs ressources cognitives face à la tâche.

• **Les réponses Globales (G %)** : La forte proportion de réponses globales relevées tant chez les **adolescents HPI que NHPI** témoigne d'une **capacité partagée à appréhender les planches entièremen**t. Cette tendance à la globalité suggère **l'absence d'inhibition intellectuelle majeure,** car les adolescents de l'étude ne semblent pas restreindre leur perception à des éléments fragmentaires ou à des détails rassurants. L'absence de différences significatives entre les groupes montre que cette compétence à mobiliser une vision d'ensemble n'est pas spécifique au haut potentiel et ne constitue pas un signe différentiel d'inhibition.

• **Les réponses de détails (D %)** : Les scores de D % dans la norme pour les **deux groupes** traduisent une **bonne flexibilité cognitive et une capacité d'adaptation au contexte du test**. Les adolescents HPI comme NHPI savent alterner entre une perception globale et une attention au détail, ce qui témoigne d'une **absence d'inhibition intellectuelle** dans traitement de l'information. Les adolescents de l'étude ne semblent pas figés dans une approche rigide ou limitée, ce qui va à l'encontre d'un fonctionnement inhibé.

• **Les réponses formelles (F %)** : Les **pourcentages de réponses formelles très élevés** dans **les deux groupes** peuvent être interprétés comme un recours à une **stratégie défensive** : se concentrer sur la forme **pour éviter l'implication affective**. Cette orientation vers le formel peut refléter un **mécanisme d'inhibition dans la mesure où elle permet de maintenir une distance psychoaffective** vis-à-vis du matériel projectif. Toutefois, comme aucun groupe ne

présente ce profil de manière significativement plus prononcée, il ne s'agit pas d'une spécificité des profils HPI ou NHPI, mais plutôt d'une **tendance commune à l'adolescence** à utiliser l'inhibition comme défense face à la tâche projective.

• **Les réponses de formes positives (F+ %)** : Les faibles scores de F+ % dans **les deux groupes**, suggèrent une **difficulté à ajuster les réponses de façon adaptée à la réalité objective** des stimuli. Cette faiblesse peut traduire **une inhibition des processus de pensée logique et une difficulté à mobiliser efficacement le raisonnement formel**. Il s'agit ici d'une forme d'inhibition intellectuelle qui ne distingue pas les adolescents HPI des adolescents NHPI, mais qui pourrait refléter plus globalement d'une **difficulté commune à l'adolescence** à s'engager dans une démarche interprétative conforme aux attentes normatives du test.

Les résultats montrent que l'inhibition intellectuelle, lorsqu'elle se manifeste, n'est spécifique ni aux profils HPI ni NHPI, mais elle constitue plutôt un phénomène partagé à l'adolescence. En effet, la forte proportion de réponses globales (G %) et les scores de détail (D %) dans la norme chez les deux groupes, témoignent d'une bonne capacité d'appréhension et de flexibilité cognitive, sans signe d'inhibition marquée. Toutefois, les pourcentages très élevés de réponse formelle (F %) observés aussi bien chez les adolescents HPI que chez les adolescents NHPI, indique le recours fréquent à une stratégie défensive visant à maintenir une distance affective face au matériel projectif. Par ailleurs, les faibles pourcentages de réponses de forme positive (F+ %) dans les deux groupes suggèrent également une inhibition intellectuelle modérée, traduisant une difficulté commune à ajuster les réponses à la réalité objective des stimuli.

Ces observations rejoignent la littérature qui souligne que **l'inhibition, qu'elle soit cognitive ou affective, peut s'exprimer de façon transversale chez les adolescents, indépendamment de leur profil intellectuel**, et qu'elle prend souvent la forme de stratégie défensive face à la complexité et l'ambiguïté du test projectif (Caule, 2019 ; Chabert, 2012c ; Cuadrado et al., 2023 ; Emmanuelli, 2014).

Lien avec l'ennui scolaire : L'inhibition intellectuelle et l'ennui scolaire apparaissent liés quand celui-ci résulte d'un manque de stimulation, d'une routine pédagogique peu adaptée ou d'une absence de défis intellectuels, pour l'ensemble des adolescents.

Face à cette sous stimulation, **les adolescents HPI** peuvent développer une pensée très active et créative lorsqu'ils sont confrontés à une tâche inhabituelle comme le Rorschach, se traduisant par la richesse de leurs réponses. Dans ce cas, **l'ennui scolaire agirait comme un moteur poussant les adolescents HPI à s'investir davantage et à exprimer tout leur potentiel dès qu'une simulation nouvelle et stimulante se présente**. Par ailleurs, le recours fréquent aux réponses formelles (F %), associé à un faible nombre de réponses formelles positives (F+ %) peut refléter chez eux une stratégie d'évitement de l'implication affective. Cette forme d'inhibition peut traduire un **certain désintérêt ou une lassitude à s'investir pleinement dans la qualité des réponses**, ce qui correspond à la définition de l'ennui scolaire.

Chez les adolescents NHPI, la répétition de situations peu stimulantes en classe peut générer **un sentiment d'ennui, qui se manifeste par une baisse de l'engagement, une tendance à fournir des réponses attendues prudentes, plus globales, simples et répétitives**, comme

dans le Rorschach, et traduisant une forme d'inhibition intellectuelle. L'ennui scolaire devient ainsi un **facteur clé de l'inhibition intellectuelle** chez ces adolescents.
Ainsi, la difficulté à mobiliser pleinement ses capacités apparaît liée à l'inhibition intellectuelle, observée tout autant chez les adolescents HPI que NHPI, et qui peut être comprise à la lumière de l'ennui scolaire.

2.2.1.5. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers les contenus concrets, symboliques et affectifs

L'examen des contenus concrets, symboliques et affectifs dans les réponses des adolescents HPI et NHPI permet d'évaluer les modalités spécifiques de leur inhibition intellectuelle face aux stimuli projectifs.

- **Les adolescents HPI**

À travers leurs réponses concrètes, les adolescents HPI ont tendance à privilégier des interprétations réalistes, dont la prédominance pourrait indiquer un contrôle de l'élaboration des réponses abstraites.
Ils sont également capables d'exprimer des contenus chargés d'affects et de proposer des interprétations symboliques.
Leurs productions verbales vont ainsi au-delà de la simple identification d'objets ou de formes, pour inclure des significations affectives aux stimuli, décoder les images au-delà de leur apparence immédiate, faire des liens entre les formes perçues et des concepts symboliques et posséder une richesse imaginative et créative.
Leur verbalisation révèle une aptitude à l'introspection et une élaboration psychique avancée, favorisant une flexibilité de la pensée et une forte expression cognitive et créative.
En l'occurrence, le discours des adolescents HPI face aux taches d'encre, ne présente pas de signes d'inhibition intellectuelle. En revanche, il peut refléter un déficit d'inhibition latente qui s'observe par une difficulté à filtrer les informations non pertinentes permettant ainsi un afflux plus important de stimuli et d'associations.
Dans une perspective psychodynamique, les réponses des adolescents HPI au Rorschach met en évidence une dyssynchronie entre leur niveau d'efficience intellectuelle et leur développement psychoaffectif. Chez ces jeunes, la maturité intellectuelle et la capacité d'abstraction peuvent coexister avec des fragilités affectives et des angoisses liées à la construction de soi.
L'émergence de thématiques de représentation de soi à dimension narcissique, notamment à travers des réponses telles que « masques » ou « visages », témoigne d'un travail d'élaboration autour de l'image de soi et de la quête d'une unité identitaire. La présence de réponses liés au « reflet », ou « miroir », renvoie à la problématique narcissique d'identification à l'autre.
Par ailleurs, la mobilisation d'éléments comme « épées » ou « guitares » fait écho à des enjeux d'identification sexuelle, caractéristique de la période pubertaire et des remaniements pulsionnels qui l'accompagnent. Cette complexité identificatoire, marquée par l'alternance entre affirmation de soi et doute identitaire, peut parfois s'accompagner de traits névrotiques (conflits internes, doutes identitaires, questionnements existentiels).

Dans certains cas, lorsque l'intensité des affects déborde les capacités de régulation psychique, des manifestations proches de la problématique des état-limites peuvent émerger, traduisant une difficulté à contenir l'angoisse et à maintenir une stabilité identitaire (Emmanuelli et al., 2001 ; Rassial, 2017).
Or, l'ouverture à l'imaginaire collectif, la capacité à relier le vécu personnel à des univers culturels, mythologiques ou artistiques, témoignent d'une grande souplesse psychique et d'une aptitude à l'élaboration symbolique. Cette richesse, si elle n'est pas freinée par des mécanismes défensifs majeurs peut favoriser l'adaptation, la créativité et la résilience, mais peut aussi exposer à des questionnements existentiels intenses.

- **Les adolescents NHPI**

La prédominance de réponses descriptives et concrètes (animaux, objets, personnage, références culturelles illustratives) témoigne d'un ancrage dans la réalité perceptive et d'un mode de pensée principalement tourné vers l'identification et la restitution fidèle du stimulus. Ce recours au factuel et à la culture populaire, utilisée de façon illustrative plutôt que créative, peut traduire une inhibition intellectuelle. Les adolescents limitent l'investissement de leur vie fantasmatique et de leur capacité associative, en restant dans un registre qui ne mobilise pas l'imaginaire et les conflits internes.
Les contenus subjectifs et symboliques (« ange et démon », « cœur », « sang », « flammes ») sont présents et restent dans des registres facilement accessibles. Cela peut témoigner d'une capacité limitée à la symbolisation et à l'élaboration fantasmatique.
La référence à la couleur et à des objets concrets montre que la pensée reste proche du percept, avec une élaboration symbolique modérée.
Ces réponses peuvent être comprises comme le reflet d'un fonctionnement défensif où les adolescents NHPI semblent se protéger de l'angoisse suscitée par le TAT-RE. En s'appuyant sur des éléments immédiatement reconnaissables et partagés socialement, les adolescents NHPI semblent éviter de se confronter à l'ambiguïté des planches et à la complexité de leur monde interne.
Cette posture défensive chez les adolescents NHPI, reflétant une inhibition intellectuelle, peut être comprise comme une protection contre l'angoisse du test TAT-RE et contre l'émergence de contenus inconscients typiques de l'adolescence où les remaniements psychiques sont intenses et parfois déstabilisants.
L'analyse des réponses des adolescents NHPI met en évidence une problématique psychoaffective se caractérisant par une identification de soi essentiellement tournée vers l'extérieur, avec un investissement du monde perçu comme rassurant et partagé. Cette orientation traduit une organisation psychique globalement stable, évoquant une structure de personnalité à dominante névrotique. Celle-ci se caractérise par une capacité à différencier le réel de l'imaginaire, à reconnaître les limites entre soi et l'autre et à investir le monde de façon factuelle et contenante.
L'absence de signes évoquant des états limites, tels que la confusion entre soi et l'autre, l'instabilité identitaire ou la recherche compulsive de sensations extrêmes, confirment cette stabilité.

Au contraire, la simplicité, la constance des contenus témoignent d'un ancrage dans le réel et d'un mode de pensée relativement adaptif, bien que la prédominance du registre concret puisse parfois limiter l'accès à la subjectivité, à la créativité et à l'élaboration symbolique.

L'ensemble des résultats issus de l'analyse des interactions avec le matériel projectif et la diversité des productions verbales au Rorschach, met en lumière une **prévalence significativement plus faible de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI par rapport aux adolescents NHPI.** Cette différence s'observe à travers la qualité des réponses, la manipulation des planches et l'élaboration symbolique. Les **adolescents HPI font preuve d'une pensée fluide, créative et peu inhibée, tant dans la qualité de leur réponse que dans leur manière d'aborder la tâche projective**. Leur fonctionnement met en avant une grande capacité d'élaboration symbolique et une implication active. **L'inhibition intellectuelle semble ainsi nettement moins marquée que chez les adolescents NHPI.** Ces travaux rejoignent les travaux de Grégoire (2021a) et Goldman (2010), qui soulignent l'aisance associative et la créativité comme caractéristiques du haut potentiel.
Cependant, l'inhibition intellectuelle observée chez certains adolescents HPI, se traduisant par une difficulté à investir pleinement les registres de l'imaginaire ou à s'autoriser l'exploration de contenus symboliques plus personnels, apparaît alors comme une stratégie défensive visant à contenir l'angoisse et à préserver une certaine stabilité psychique.
Face au conflit interne et aux doutes identitaires liés à la construction de soi, l'inhibition, en lien avec la dyssynchronie entre le développement intellectuel et psychoaffectif, peut, dans certains cas, freiner l'épanouissement global des jeunes HPI, en limitant l'accès à la richesse de la vie psychique et de leurs capacités créatives.
Toutefois, au-delà de l'étude de groupe, il demeure essentiel de considérer les spécificités individuelles de chaque adolescent HPI dans l'analyse de ces mécanismes psychiques.

Les adolescents NHPI présentent des manifestations d'inhibition intellectuelle significatives, caractérisées par une des réponses prudentes, une pensée plus conventionnelle, une créativité limitée et une tendance à éviter l'engagement subjectif ou symbolique dans leur réponse.
Les résultats mettent en évidence une posture défensive face à l'ambiguïté et la complexité de la tâche projective, où l'inhibition peut être comprise comme une stratégie défensive face aux enjeux psychiques de l'adolescence. Cette posture défensive, probablement lié à une anxiété sous-jacente ou à un manque de confiance en leur capacité associative, est cohérente avec les observations d'Emmanuelli (2014) et de Roman (2015).
En l'occurrence, cette inhibition intellectuelle est souvent observée dans les structures névrotiques stables en agissant comme un mécanisme de protection contre l'angoisse suscitée par l'inconnu ou l'ambiguïté. Mais elle peut limiter la capacité à investir des registres plus riches de la vie psychique.
Les mécanismes d'inhibition intellectuelle, présents dans les deux groupes d'adolescents, apparait vraisemblablement **liés aux enjeux développementaux de cette période de vie de l'adolescence**.

Lien avec l'ennui scolaire : Les résultats issus de l'analyse de l'inhibition intellectuelle à travers quelques indicateurs du Rorschach **ne confirment pas l'hypothèse selon laquelle les lycéens HPI manifesteraient davantage d'inhibition intellectuelle que les NHPI, même sous la forme subtile de l'ennui**. Au contraire, l'ensemble des données met en évidence une prévalence plus faible de l'inhibition intellectuelle **chez les adolescents HPI**. Ainsi, si **l'ennui** peut effectivement survenir chez ces adolescents, il apparaît davantage comme la **conséquence d'un manque de stimulation d'un environnement peu adapté à leur potentiel : un ennui situationnel, plutôt que comme un signe d'inhibition intellectuelle significatif.**

2.2.1.6. Approche de l'inhibition intellectuelle par l'analyse de l'indice d'angoisse (IA %)

L'indice d'angoisse (IA %) du test de Rorschach, offre un repère pour apprécier l'inhibition intellectuelle, l'angoisse pouvant en être un facteur majeur. Un score supérieur à 12 traduit un niveau d'angoisse significatif, susceptible de freiner les processus cognitifs et l'expression verbale.

Les données[196] révèlent des IA % de 11,54 % chez les adolescents NHPI contre 6,67 % chez les adolescents HPI. Le **niveau d'anxiété apparaît plus élevé chez les adolescents NHPI par rapport à celui des adolescents HPI**. Cette différence pourrait s'expliquer par les différentes modalités défensives mise en place par les adolescents des deux groupes.

• **Les adolescents NHPI auraient** une plus forte **réactivité affective et anxieuse** face test de Rorschach. La littérature indique qu'ils recourent fréquemment à des défenses moins élaborées, telles que l'inhibition, le repli ou l'évitement, et auraient une tendance à retourner l'agressivité contre eux-mêmes (Rausch de Traubenberg et al., 1993 ; de Tychey et al., 2000 ; Azoulay et al., 2007 ; Schiltz et al., 2015).

• À l'inverse, **chez les adolescents HPI,** la valeur de l'IA % nettement inférieure au seuil critique de 12 % (6,67 %) indique **un niveau d'anxiété modéré, reflétant une bonne adaptation face au test**. La capacité de mentalisation des adolescents HPI, la régulation de leurs affects, la réactivité maîtrisée au test, ainsi que leur complexité cognitive et leur affirmation de soi, apparaissent comme autant de facteurs susceptibles d'expliquer cette capacité d'adaptation (Liratni et Pry, 2011 ; Lassagne, 2015 ; Liratni, 2018 ; Demirdjian, 2024 ; Vaivre-Douret, 2025).

Cependant, **bien que les adolescents HPI de l'étude obtiennent un IA% inférieur, cela n'exclut pas la présence d'une anxiété sous-jacente**. Leur capacité d'intellectualisation pourrait masquer certaines manifestations anxieuses.

• **Les adolescents NHPI présentent une inhibition intellectuelle élevée**, en lien avec une réactivité anxieuse importante (IA % = 11,54 % proche du seuil critique) et des stratégies défensives moins élaborées, telles que l'évitement, le repli sur soi.

[196] Tableau 64 : Comparaison de l'indice d'angoisse (IA %) chez les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 41.
et tableau 65 : Représentation comparative des indices d'angoisse (IA %) entre les adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 41.

• À l'inverse, **les adolescents HPI semblent mieux réguler leur anxiété** (IA % = 6,67 %) et disposer de ressources cognitives et affectives leur permettant de maintenir un niveau d'inhibition intellectuelle faible. Leur capacité de mentalisation, leur maîtrise des affects et leur complexité cognitive favoriseraient une adaptation plus efficace au contexte du test. Toutefois, il convient de nuancer cette interprétation car chez certains adolescents HPI, l'intellectualisation et la maîtrise cognitive pourraient masquer une anxiété sous-jacente, non directement repérable par l'IA % seul.

Lien avec l'ennui scolaire : **Chez les adolescents HPI**, un indice d'angoisse nettement inférieur au seuil critique peut témoigner d'une bonne gestion de l'angoisse et d'une capacité à mobiliser des stratégies adaptatives efficaces. Dans ce contexte, **l'ennui scolaire apparaît davantage comme une manifestation d'un besoin non satisfait de complexité et de sens**, plutôt que comme une expression directe d'inhibition intellectuelle liée à l'anxiété.
Chez les adolescents NHPI, en revanche, l'ennui semble être plus étroitement associé à une **inhibition intellectuelle réelle**, favorisée par une anxiété plus élevée et des mécanismes défensifs moins élaborés.

2.2.2. Évaluation de l'inhibition intellectuelle au TAT

Ce paragraphe propose une analyse comparative des procédés du discours des adolescents HPI et NHPI, à partir de leur protocole de TAT. L'objectif est d'examiner les différences significatives, concernant d'inhibition intellectuelle entre les deux groupes participant à l'étude.

2.2.2.1. Analyse comparative des procédés du discours, chez les adolescents HPI/NHPI

L'objectif de valider ou non l'hypothèse selon laquelle l'ennui serait une manifestation subtile de l'inhibition intellectuelle, se réalise dans ce chapitre par l'approche de l'inhibition verbale, composante de l'inhibition intellectuelle, à travers **l'analyse du discours des adolescents HPI et NHPI, face aux planches du TAT**. Cette approche est proposée en examinant les récits des adolescents des deux groupes, issus de leurs protocoles[197], selon les conceptions théoriques psychanalytiques (Chabert et al., 2020 ; Chabert, 2003 ; Shentoub, 1986). Les différents procédés du discours ont alors été identifiés et répertoriés afin de réaliser une analyse différentielle, dans une comparaison détaillée des similitudes et des différences des stratégies discursives des adolescents des deux groupes.

Les premiers résultats[198] indiquent que les adolescents HPI se distinguent par une élaboration narrative plus développée que les adolescents NHPI. Mais un parallèle apparait toutefois dans les deux groupes d'adolescents, en ce qui concerne l'utilisation prédominante des procédés discursifs appartenant aux **séries A et C**. Ainsi, indépendamment de leur niveau intellectuel, **tous les adolescents de l'étude tendent à adopter ces stratégies défensives similaires**.

[197] Protocoles TAT des adolescents HPI et NHPI, en annexe, p. 97.
[198] Tableau 66 : Comparaison des procédés du discours chez les adolescents HPI/NHPI : représentation chiffrée et en pourcentages, en annexe, p. 42.

L'analyse des procédés discursifs des **séries A et C**, dans une approche de l'inhibition intellectuelle, apparaît pertinente car elle offre un aperçu des processus psychiques sous-jacents à cette inhibition. Elle éclaire les processus associatifs des adolescents, leur capacité à lier représentation et affects, ainsi que leur gestion de l'angoisse et des vécus dépressifs, fréquemment impliqués dans l'inhibition intellectuelle. Ces mécanismes peuvent ainsi être interprétés comme des manifestations de conflits intrapsychiques.
Sur le plan psychodynamique, l'inhibition intellectuelle peut être comprise comme une défense contre les tensions internes où l'activité de pensée est suspendue afin d'éviter la confrontation aux conflits psychiques (Assoun, 2014 ; Danon-Boileau et Lab, 1962 ; Flagey, 1972). Dans cette perspective, les procédés discursifs A et C constituent une grille d'analyse précieuse pour comprendre comment les adolescents de l'étude, qu'ils soient HPI ou non, mobilisent leurs défenses face à des enjeux affectifs ou scolaires perçus comme menaçants.

- **Les procédés rigides de la série A ou « Rigidité »**

Lors du TAT, les adolescents HPI se distinguent par une verbalisation plus rigide et structurée que celle des adolescents NHPI. Les procédés de la série A témoignent d'une gestion du conflit par la pensée et révèlent des mécanismes de contrôle dans l'élaboration du discours, ainsi qu'une approche plus rationnelle et organisée dans la construction du récit (Baudin, 2008 ; Chabert et al., 2020). En **comparaison aux adolescents NHPI**, les adolescents **HPI** semblent adopter un style **de verbalisation plus structuré**, rigide et ancré dans la réalité.

Analyse des modes A1, A2 et A3

L'analyse des processus discursifs montre des différences notables entre adolescents HPI et NHPI

• **Le sous-groupe A1** (réalité externe) :

Aucune différence n'apparaît entre adolescents HPI et NHPI dans l'expression des procédés A1. Cela signifie que, quel que soit le profil intellectuel, l**es deux groupes d'adolescents abordent la réalité externe et factuelle de manière similaire.** Lorsqu'il s'agit de décrire ou de se référer à des éléments concrets, objectifs et observables du monde extérieur**, le haut potentiel n'influence pas le discours centré sur des faits ou des éléments vérifiables.**

• **Le sous-groupe A2** : (investissement de la réalité interne) :

Les adolescents HPI investissement davantage la réalité interne dans leurs récits, avec une forte tendance à l'intellectualisation et à la rationalisation. Cette spécificité suggère une réflexion plus approfondie sur leur monde interne, en lien avec le processus de construction identitaire et leur quête d'individuation à l'adolescence. (Azoulay, 2006 ; Blos, 1967). Ainsi, l'utilisation prédominante des procédés A2 apparaît particulièrement adaptée à cette phase de développement et est très représentative des adolescents HPI.

• **Le sous-groupe A3** : (procédés obsessionnels) :

Les adolescents HPI recours à des procédés obsessionnels pour organiser et rationnaliser leurs expériences, contrairement aux adolescents NHPI qui les mobilisent moins. Cette tendance peut être interprétée comme une **expression de leur besoin de maîtriser leurs processus cognitifs, associée à une volonté** d'intellectualiser leurs expériences personnelles. En d'autres termes, les jeunes **HPI semblent privilégier une approche analytique et réflexive de leurs expériences,** cherchant à donner du sens et à les organiser à travers par des pensées

rationnelles, alors que les adolescents NHPI les mobilisent moins. Cette stratégie défensive, fondée sur l'intellectualisation, leur permet de réguler leur monde intérieur et de structurer leurs expériences psychoaffectives et relationnelles (Goldman, 2007 ; Gross, 1998 ; Lubart, 2006).

- **Les procédés du discours de la série C ou « Évitement du conflit »**

• L'analyse révèle que **adolescents HPI de l'étude recourent plus fréquemment aux procédures d'évitement du conflit (série C), en comparaison aux adolescents NHPI** (52,82 % contre 47,18 %)[199]. Cette différence, confirmée par l'analyse statistique, est suffisamment significative pour constituer un critère différentiel fiable entre les deux groupes dans leur manière d'aborder des situations sociales équivoques.

• **L'utilisation plus fréquente des procédés de la série C chez les adolescents HPI suggère la présence d'une inhibition, comme mécanisme d'évitement**. À l'adolescence, période marquée par la puberté et les remaniements identitaires, l'inhibition peut être comprise comme une **stratégie défensive visant à éviter la verbalisation, la pensée ou l'expression pulsionnelle**. Elle protège l'adolescent des conflits intrapsychiques liés aux réminiscences de l'enfance, notamment du Complexe d'Œdipe et du processus de séparation/individuation, et de la crainte d'une perte des liens avec les figures parentales (Birraux, 1994 ; Emmanuelli, 2014 ; Matha, 2023).

Analyse des modes CF, CI, CN, CL et CM

• CF et CI (Accrochage à la réalité / inhibition) :

Les adolescents HPI et NHPI ont recours de manière comparable aux procédures d'ancrage factuel (CF) et d'inhibition (CI). Cela traduit une **capacité équivalente à maintenir un l'ancrage dans la réalité externe et à mettre à distance du conflit psychique par le retrait ou la restriction du discours**.

• CN (Investissement narcissique)

Les adolescents HPI utilisent significativement plus souvent les procédés CN que leurs pairs NHPI. Cette prédominance traduit une tendance importante à centrer le discours sur soi, soit pour renforcer l'estime de soi, soit pour se protéger face à des situations vécues comme déstabilisantes. Cette stratégie peut être interprétée comme un mécanisme défensif visant à soutenir l'identité et la cohérence du Moi, particulièrement sollicitée à l'adolescence.

• CM (Procédés maniaques / antidépressifs)

En comparaison avec les adolescents NHPI, les adolescents HPI recourent plus souvent aux procédés CM, par l'exaltation, l'emballement des affects, l'humour, l'ironie, les associations d'idées rapides ou inattendues, ce qui suggère une vie psychique particulièrement intense et mouvante, marquée par une plus grande créativité, une mobilité émotionnelle et une capacité à jouer avec les registres narratifs. Ces procédés témoignent à la fois d'un potentiel créatif élevé, nécessaire pour détourner ou compenser l'angoisse, et d'un besoin de se protéger face à un environnement ressenti comme insuffisamment contenant ou sécurisant.

[199] Tableau 71 : Comparaison des procédés du discours chez les adolescents HPI/NHPI : représentation chiffrée et en pourcentages, en annexe, p. 45.

• CL (Instabilité des limites)

Chez les adolescents NHPI, une utilisation plus fréquente des procédés liés à l'instabilité des limites (**CL**) est observée, bien que les pourcentages restent faibles. Cette tendance suggère une plus grande fragilité des limites internes et vulnérabilité face aux influences extérieures, pouvant se manifester par une perméabilité affective et des difficultés à maintenir des repères internes stables.

Chez les adolescents HPI, l'investissement des limites (CL) demeure marginal, ce qui suggère que la question des frontières psychiques et de l'attachement aux limites n'est pas centrale dans ce groupe.

Analyse spécifique du procédé d'inhibition (CI)

D'après les résultats[200], les procédés CI (inhibition) sont utilisés de manière particulièrement fréquente par les adolescents HPI et NHPI. Cette présence forte justifie une analyse comparative entre les deux groupes, ainsi qu'un examen plus approfondi du fonctionnement spécifique des adolescents HPI.

• Analyse comparative procédé d'inhibition (CI) entre les adolescents HPI et NHPI

Les résultats indiquent que les adolescents HPI de l'étude, recourent significativement moins fréquente aux procédés CI que leurs homologues NHPI. Cette différence met en évidence une inhibition plus forte chez les adolescents NHPI, traduisant une tendance à bloquer ou freiner les pensées et affects dans la gestion des conflits internes et une inhibition de l'expression verbale.

• Analyse du procédé d'inhibition (CI) pour le seul groupe HPI

Chez les adolescents HPI, la forte proportion des procédés CI suggère que l'inhibition constitue un axe central de leur fonctionnement psychique. Elle s'exprime par des stratégies de contrôle des conflits internes, de retenue ou de limitation de l'expression verbale, en cohérence avec la valorisation dans ces profils de la pensée et de la maîtrise par la rationalisation (Gauvrit, 2014a ; Goldman, 2022 ; Demirdjian, 2024 ; Gaubert, 2025).

Chez les adolescents, l'inhibition intellectuelle apparaît comme un mécanique défensif fréquent, mais son expression varie selon le profil intellectuel.

- **Les adolescents HPI** se distinguent par une **utilisation marquée des processus d'intellectualisation et de rationalisation** (procédés A2 et A3), ce qui se traduit par une élaboration verbale plus rigide, structurée et contrôlée. La prédominance des procédés A2, caractérisés par une organisation rationnelle et maîtrisée du discours, vise à organiser et à contrôler leur verbalisation, probablement pour se protéger de l'incertitude et de l'ambiguïté inhérente à la tâche projective. Chez les adolescents HPI, le recours à la pensée abstraite, à l'analyse et à l'organisation rationnelle des expériences, peut être interprété comme **une forme d'inhibition intellectuelle**, un mécanisme de défense nécessaire face à l'intensité affective ou à l'anxiété, issues des conflits internes et externes. Dans ce contexte, l'inhibition intellectuelle se manifeste par une verbalisation moins spontanée, plus contrôlée et davantage ancrée dans la

[200] Tableau 72 : Représentations des sous-groupes de la série C (en pourcentages) chez les adolescents HPI/NHPI : différence intergroupe et différence intragroupe, en annexe, p. 45.

réalité, dans une tendance à privilégier le raisonnement et la maîtrise cognitive au détriment de l'expression spontanée des affects, rejoignant ainsi les observations de Cuadrado et al. (2023).

- **Les adolescents NHPI** mobilisent moins les procédés d'intellectualisation et de rationalisation, ce qui suggère qu'ils sont moins enclins à utiliser la pensée comme mécanisme défensif pour canaliser et maîtriser leurs affects. Cela suggère que chez les jeunes NHPI, **la gestion des conflits et des affects passe davantage par l'expression verbale directe et l'action, traduisant une plus grande liberté d'expression affective, plutôt que par la réflexion et la maîtrise cognitive** (Emmanuelli, 2014 ; Roman et Despland, 2019).

L**a prédominance de procédé d'inhibition (CI) observée dans les deux groupes**, suggère que l'inhibition constitue une **stratégie défensive courante à l'adolescence**, indépendamment du milieu du profil intellectuel. Elle apparaît comme une réponse adaptative au remaniement psychique et aux conflits internes propres à cette période de vie, permettant de contenir l'intensité affective et de préserver l'équilibre psychique. **Toutefois, la forme et l'intensité de cette inhibition varie selon les profils intellectuels : plus contenue et rationnalisée chez les adolescents HPI, plus expressive et directe chez les adolescents NHPI.**

Lien avec l'ennui scolaire : Si l'ennui scolaire peut induire des mécanismes d'inhibition chez tous les adolescents, il prend une forme particulièrement forte et structuré **chez les adolescents HPI**, pour qui la recherche de sens et de stimulations intellectuelles apparaît centrale. Lorsque le contexte éducatif manque de stimulation ou ne répond pas à leurs besoins, les adolescents HPI ont tendance à freiner leur investissement, à contrôler leur expression ou à adopter une attitude plus rigide et réservée. Cette tendance à l'inhibition peut être comprise chez les adolescents HPI comme une **stratégie défensive face à des attentes élevées ou à une anxiété de performance**. Elle devient alors un moyen de se protéger face à la pression scolaire ou social, mais aussi face à la complexité de leur propre processus interne. Ainsi, l'ennui scolaire ne se limiterait pas à une simple perte d'intérêt mais pourrait renforcer les mécanismes d'inhibition déjà présents.
Chez les adolescents NHPI, **l'inhibition liée à l'ennui semble plus ponctuelle et moins structurée,** traduisant une adaptation différente face à la frustration scolaire. Leur ennui peut entraîner des manifestations d'inhibition mais celles-ci se traduisent généralement par une verbalisation plus souple et moins contrôlée. L'inhibition, bien que présente chez les adolescents NHPI, apparait moins comme **une stratégie de protection psychique face à un environnement scolaire inadapté.**

2.2.2.2. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers la qualité des réponses aux planches 1 e 13 B du TAT

- **Planche 1**

• Réponses des adolescents HPI à la planche 1 : Aaron et Arthur
Malgré une apparente aisance verbale et une expressivité initiale, les réponses d'Aaron et d'Arthur (p. 241) mettent en évidence une inhibition intellectuelle sous-jacente à travers une difficulté à s'investir sur le plan imaginaire, une tendance à rester dans le descriptif et un recours à des stratégies de contrôle ou d'évitement face à l'ambiguïté de la tâche projective. **Ces**

éléments illustrent la complexité du fonctionnement psychique des adolescents HPI, où expressivité et inhibition peuvent coexister dans le discours.

Réponses des adolescents NHPI à la planche 1 : Tia et Jim

Chez les adolescents NHPI, les réponses à la planche 1 se distinguent par leur brièveté et leur clarté. Bien que des hésitations et des silences soient présents, ces temps de latence n'entravent pas la cohérence du discours ni la capacité à élaborer une interprétation de la scène. Contrairement à ce que laisse supposer les pauses, la **verbalisation apparaît moins inhibée et la gestion des conflits internes semble plus souple** que chez les adolescents HPI. En effet, les réponses de Tia et Jim illustrent une plus grande liberté d'expression et une moindre inhibition intellectuelle. Malgré une certaine brièveté et des hésitations, leur discours reste accessible, ouvert et orienté vers l'interprétation sans recourir à des stratégies d'évitement de contrôle.

Cette souplesse dans la gestion de la tâche projective met en lumière une différence qualitative dans le fonctionnement de physique des adolescents NHPI par rapport à leur père HPI.

- **Planche 13 B**

• Réponses d'une adolescente HPI à la planche 13 B : Elena

L'exemple d'Elena illustre de manière significative, le contraste possible entre expressivité et inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI. Sa réponse à la réponse à la planche 13 B, se distingue par **une élaboration riche, descriptive et une profondeur symbolique manifeste, témoignant d'une capacité à investir la scène de vie** sur plusieurs registres : du concret à l'abstrait, du descriptif au métaphorique. Cette aisance à naviguer entre les niveaux de représentations, à mobilier des contenus symboliques et à exprimer des états psychoaffectifs complexes, traduit **une absence d'inhibition intellectuelle dans le travail de la pensée**.

Contrairement à d'autres adolescents HPI qui, face à l'ambiguïté de la tâche projective, peuvent recourir à des mécanismes défensifs tels le contrôle, l'évitement, le retrait, Elena manifeste une liberté d'association et une créativité remarquable. Son investissement dans la tâche projective met en lumière une capacité à dépasser les processus d'inhibition intellectuelles, à mettre pleinement en jeu ses ressources imaginatives et à faciliter l'émergence de contenus inconscients.

Ce constat invite à **nuancer la compréhension de l'inhibition chez les adolescents HPI**. Si ce mécanisme défensif peut, dans certains cas, limiter l'élaboration narrative et la créativité, il n'est ni systématique ni inéluctable. Certains adolescents HPI, à l'instar d'Elena, témoignent d'une grande souplesse psychique et d'une aptitude à s'approprier l'espace projectif de façon élaborée et d'explorer leur vie psychique.

• Réponses des adolescents NHPI à la planche 13 B : Lexa, Lia

Les réponses de Lexa et Lia à la planche 13 B illustrent un mode d'élaboration centré sur la réalité manifeste, où le discours demeure au niveau du descriptif et du factuel sans véritable investissement du registre symbolique ou affectif. Les hésitations et l'incertitude qui traversent les discours, traduisent une **difficulté à s'approprier l'espace projectif et à opérer un travail de symbolisation à partir du matériel présenté**. Cependant, il **n'apparaît pas de processus d'inhibition intellectuelle au sens strict : aucun signe de retrait, de blocage, ni de recours défensif manifeste et observable.** Au contraire, la parole circule de façon relativement libre, bien que limitée dans sa capacité à élaborer des contenus latents ou à mobiliser l'imaginaire. Cette position pourrait s'interpréter comme une **prédominance du principe de réalité**, où la

pensée reste arrimée à la perception de l'image au détriment d'une élaboration secondaire. La difficulté à interpréter, enrichir le récit ou à proposer des hypothèses sur la vie psychique du personnage, témoigne **d'une réserve à s'engager dans le jeu projectif, voire d'une certaine prudence à s'exposer sur le plan de l'inconscient.**
Ainsi, ces éléments invitent à **distinguer l'inhibition intellectuelle d'autres formes de limitation de l'activité projective.** L'absence d'élaboration symbolique ne relève pas d'un empêchement défensif, mais plutôt d'un mode de fonctionnement psychique privilégiant la perception concrète.

L'analyse comparative des réponses face à des planches spécifiques du TAT, met en évidence des différences qualitatives dans la manière dont les adolescents HPI et NHPI mobilisent ou non l'inhibition intellectuelle lors d'une tâche projective.
• **Chez les adolescents HPI**, la complexité du fonctionnement psychique s'observe par la **coexistence d'expressivité et d'inhibition**. **L'inhibition intellectuelle**, loin d'être un simple déficit, apparaît comme une **stratégie adaptativ**e face à l'angoisse, à l'incertitude ou à la peur de l'échec, mais elle **peut également limiter l'accès à la créativité et à l'élaboration narrative**. Cependant, l'exemple d'Elena illustre une grande **capacité à investir la tache projective** sur plusieurs registres (concret, symbolique), ce qui indique **une absence d'inhibition intellectuelle**. Ainsi, l'inhibition n'est ni systématique, ni inéluctable et très subjective.
• **Chez les adolescents NHPI, une gestion plus souple de la tâche projective** favorise une **expression spontanée et peu entravée** par des mécanismes défensifs, comme l'illustrent les cas de Tia et de Jim. Cependant, les exemples de Lexa et Lia semblent témoigner d'une **tendance à l'inhibition sur le plan affectif et intellectuel**, à travers la limitation de l'activité projective, l'ancrage dans la réalité concrète, l'absence d'investissement symbolique et un évitement affectif majeur. Cette **distinction entre inhibition affective et inhibition intellectuelle** souligne en l'occurrence **l'importance de différencier les formes de limitation dans l'activité projective et de prendre en compte la subjectivité propre à chaque adolescent.**

Lien avec l'ennui scolaire :
Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire peut jouer un rôle déclencheur et amplificateur de l'inhibition intellectuelle. **Lorsqu'un jeune HPI ne trouve pas de défi ou de sens dans les apprentissages proposés, l'ennui peut s'installer et favoriser le recours à l'inhibition intellectuelle.** L'adolescent se désinvestit, devient plus passif et ses réponses, même si elles semblent riches en surface. Cette dynamique peut conduire à une **sous-réalisation de soi**, à une **perte de motivation**, voire à un **décrochage scolaire**. En l'occurrence, cette approche clinique invite à repenser l'accompagnement des adolescents HPI : il ne suffit pas de valoriser leur aisance verbale ou leur richesse descriptive, il convient aussi d'être attentif aux signes d'inhibition intellectuelle qui peuvent entraver leur épanouissement d'élève.
Chez les adolescents NHPI, l'inhibition se manifeste de manière variée et hétérogène, alternant d'une part avec une restriction de l'activité de pensée, un repli sur la réalité concrète, un désinvestissement du registre symbolique ainsi qu'un évitement des éprouvés affectif, et d'autre part, avec une souplesse du fonctionnement psychique permettant

une expression plus libre des contenus inconscients. Cette diversité d'expression de l'inhibition invite à distinguer l'inhibition affective, qui concerne la limitation de l'expression des affects, de l'inhibition intellectuelle qui entrave la capacité de symbolisation et d'élaboration cognitive.

Dans ce contexte, l'ennui scolaire apparaît comme un facteur transversal pouvant influencer ces différentes formes d'inhibitions. La littérature (Boë, 2016 ; Daniels et al., 2015 ; Mercer-Lynn et al., 2014) montre que l'ennui n'est pas un phénomène homogène et peut avoir plusieurs causes, nécessitant une approche nuancée de l'ennui, chez les adolescents HPI comme NHPI.

2.2.2.3. Approche de l'inhibition intellectuelle à travers l'imaginaire et le processus de sublimation, aux planches 11, 19 et 16

- **Présentation des planches 11, 19 et 16**

Ces trois images possèdent des propriétés favorisant l'émergence du processus créatif, en offrant un espace propice à la mise en œuvre de la sublimation. L'inhibition peut s'y manifester sous la forme d'un arrêt ou d'un blocage de la pensée, mais elle peut également opérer comme un mécanisme de protection contre l'intensité des mouvements internes. Face à l'angoisse, l'inhibition peut ainsi freiner ou figer l'activité de pensée. Elle joue néanmoins un rôle de régulation, visant à préserver l'équilibre psychique face aux dynamiques internes perçues comme déstabilisantes (Freud, 1926 ; Danon-Boileau et Lab, 1962 ; Flagey, 1972 ; Lekeuche, 2011).

- **Réponses des adolescents des deux groupes aux planches 11, 19 et 16**
    - **Réponses des adolescents HPI**

• **Planche 11** : Malgré sa richesse associative, **Lina** exprime une certaine dispersion et une difficulté à structurer un récit cohérent. Ses hésitations et répétitions, ses chuchotements peuvent témoigner d'une lutte interne entre un imaginaire foisonnant et une forme de frein à l'élaboration. Lina semble partagée entre la tentation de s'évader dans l'imaginaire et la difficulté à approfondir ou à organiser sa pensée, ce qui peut traduire une **inhibition partielle** : **l'activité intellectuelle n'est pas bloquée, mais elle reste à la surface, comme pour éviter de toucher à des contenus plus anxiogènes**.

• **Planche 19** : **Adam** présente un mode de pensée caractérisé par la production simultanée de nombreuses associations d'idées et hypothèses, un fonctionnement cognitif fréquemment observé chez les personnes HPI. Mais il possède également une difficulté à synthétiser et à hiérarchiser les informations, ce qui le conduit à une forme de saturation mentale. **L'inhibition intellectuelle se manifeste ici par une incapacité à organiser le matériel mental**. Adam produit beaucoup, mais sans parvenir à structurer le contenu, comme si sa pensée était court-circuitée par l'angoisse. **Cette inhibition n'est pas un arrêt, mais une désorganisation, une fuite en avant qui masque la difficulté à affronter le contenu latent de la planche**.

• **Planche 16** : Face à l'absence totale de support, **Elena** mobilise une réflexion approfondie et d'ordre existentiel. Elle verbalise la difficulté de « produire à partir de rien », ce qui peut être vécu comme une mise à l'épreuve de la créativité, mais aussi comme une source d'angoisse ou d'inhibition**. L'inhibition intellectuelle se manifeste alors dans la confrontation au vide, qui est représenté par la crainte de ne pas réussir à investir l'espace psychique, le risque**

de blocage face à l'absence de repères, ou la tentation de ne rien faire (« je l'aurais jetée »). Elena parvient néanmoins à transformer en **opportunité** créative et réflexive, ce qui témoigne d'une capacité à élaborer malgré la menace d'inhibition. Comme l'a décrit Paul Denis, la feuille blanche peut alors soit paralyser la pensée, soit ouvrir un espace de symbolisation, si le sujet parvient à dépasser l'angoisse (Denis, 2014).

• Réponses des adolescents NHPI

• Planche 11 : **Ciji** reste centré sur la description factuelle, sans élaborer d'associations imaginaires ou symboliques. Cela peut traduire une **inhibition intellectuelle où l'angoisse face au matériel ambigu bloque l'accès à la pensée associative ou à la créativité.** Le geste de tester la transparence de la planche et la remarque sur la difficulté à voir, montrent une focalisation sur l'aspect matériel, comme si l'exploration psychique était freinée par une forme de doute ou d'incertitude. La conclusion rapide (« je ne sais pas trop », pose vite la planche), suggère un désengagement défensif, typique d'une **inhibition intellectuelle : Ciji se protège de l'angoisse suscitée par la tâche en imitant son investissement**.

• Planche 19 : La réponse de **Paola** est brève, descriptive et sans investissement imaginaire. Cette limitation à **la seule description objective peut être le signe d'une inhibition intellectuelle**. L'adolescente n'investit pas le matériel projectif, probablement **pour éviter l'angoisse ou l'incertitude liée à l'interprétation.** Une restriction du champ de la pensée est observée, car Paola se cantonne à l'évidence visuelle, sans oser ou pouvoir explorer d'autres registres (symboliques, affectifs, narratifs).

• Planche 16 : Face à l'absence de stimuli, **Jim** ne propose aucune élaboration. Il se contente d'une constatation factuelle suivie d'un rire qui peut marquer un malaise ou une gêne**. L'inhibition intellectuelle se manifeste ici par l'impossibilité d'investir le vide**. L'adolescent ne parvient pas à mobiliser ses ressources, imaginaires ou associatives, et la feuille blanche devient un obstacle infranchissable. Le silence et le retrait (absence de commentaires ou tentative d'interprétation) sont caractéristiques d'une inhibition défensive : pour éviter l'angoisse du vide ou de l'échec, Jim se replie sur une réponse minimale.

Chez les adolescents HPI et NHPI, l'inhibition intellectuelle se manifeste différemment selon le potentiel cognitif, oscillant entre une modulation dynamique de la pensée créative chez les adolescents HPI et une restriction défensive plus rigide chez les adolescents NHPI.,

• Chez les adolescents HPI, l'inhibition intellectuelle ne bloque pas la production, mais crée plutôt une tension dynamique entre un imaginaire riche et une difficulté à canaliser ou à • approfondir le foisonnement d'idées.

• Chez **Lina**, la richesse associative marquée par des hésitations et des répétitions, illustre une inhibition partielle : sa pensée reste active, mais elle peine à s'organiser et à s'engager dans une élaboration plus profonde. Cette tension peut être comprise comme une défense contre la menace de régression vers des contenus inconscients plus archaïques. Ainsi, sa pensée reste en surface, évitant ainsi de s'exposer à l'angoisse sous-jacente.

• **Adam**, quant à lui, montre une saturation cognitive, à travers une association d'idées mais non organisées : la multiplication des idées, associée à une difficulté de synthèse, aboutit à une désorganisation de la pensée. L'inhibition intellectuelle prend alors la forme d'une fuite en avant devant l'angoisse suscitée par le matériel latent.

• **Elena**, face à la planche blanche, verbalise sa difficulté de produire à partir de rien. L'absence de repères pourrait exposer cette adolescente à l'angoisse de castration et à la crainte du néant psychique. Mais elle se montre capable de transformer cette expérience en *espace potentiel* (Winnicott, 1975) c'est-à-dire en opportunité de symbolisation.
Ainsi, **chez les adolescents HPI, l'inhibition intellectuelle agit moins comme un frein absolu que comme une modulation de l'activité psychique, qui peut alors, selon les ressources des adolescents, soit limiter l'élaboration, soit stimuler la créativité** (Denis, 2014).

• **Chez les adolescents NHPI**, l'inhibition intellectuelle se manifeste par une restriction significative du champ de la pensée.
• Ciji, Paola et Jim recourent à des stratégies défensives telles que la focalisation sur le descriptif, l'absence d'élaboration imaginaire ou associative, et le maintien dans le registre factuel. Face au matériel projectif ambigu ou à l'absence de stimuli (planche vide), l'angoisse générée suscite des réponses de retrait, de minimisation ou de silence.
• Le geste de Ciji, qui teste la transparence de la planche, la brièveté du discours de Paola ou encore le rire gêné de Jim, traduisent tous une difficulté à investir la tâche, et à tolérer l'incertitude ou à l'absence de repères.

Dans cette perspective, l'inhibition intellectuelle opère comme un mécanisme de protection contre l'émergence de contenus inconscients menaçants. Elle limite l'engagement subjectif et freine l'accès à la créativité, préservant ainsi les adolescents d'une expérience anxiogène potentiellement désorganisatrice.

Lien avec l'ennui scolaire :
• **Chez les adolescents HPI**, l'inhibition intellectuelle ne se traduit pas par un vide de la pensée, mais par une activité mentale intense qui reste en surface ou se disperse, faute de pouvoir être investie dans des tâches scolaires perçues comme peu stimulantes. L'ennui scolaire peut alors être le résultat d'un conflit entre le désir de créativité et l'impossibilité de le réaliser dans un environnement perçu comme contraignant ou peu ouvert à l'originalité (Barbot et Lubart, 2012 ; Guignard et al., 2016 ; Lubart et al., 2019). Il peut également s'accompagner de stratégies défensives, similaires à celles observées dans l'inhibition intellectuelle : retrait, minimisation, désengagements, voire attitudes de provocation ou de dérision (Caule, 2019 ; Gauvrit, 1991). L'élève HPI pour se protéger de l'angoisse suscitée par l'absence de stimulation ou la peur de la régression vers des contenus inconscients, peut limiter son engagement subjectif, se replier sur des réponses superficielles ou adopter une posture d'observateur détaché, ennuyé, rarement agressif (Dufour, 2005 ; Goldman, 2008c ; Tardy, 2016).
L'ennui peut alors être à la fois un révélateur de l'inhibition intellectuelle (entre tension interne et inadéquation du contexte) et dans certains cas, une manifestation de cette inhibition lorsque le retrait cognitif s'installe comme une stratégie défensive.
• **Chez les adolescents NHPI**, l'ennui scolaire s'inscrit dans une dynamique d'inhibition intellectuelle, caractérisé par une restriction du champ de la pensée et la focalisation sur le factuel. Dans le contexte scolaire, l'ennui peut se traduire comme une difficulté à investir le

sens des apprentissages ou à s'engager dans des tâches perçues comme abstraites ou trop exigeantes, et non pas comme une sous-stimulation intellectuelle.
Les adolescents peuvent alors adopter une attitude passive, se replier sur des réponses superficielles, se désengager progressivement du travail scolaire ou mettre en acte leur ennui par des silences, des comportements plus ou moins agressifs (Clerget et al., 2005 ; Leloup, 2003 ; Nizet et Hiernaux, 1984 ; Schiltz et al., 2019).
L'inhibition intellectuelle, employé comme mécanisme de protection contre l'émergence de contenus inconscients ou d'un sentiment d'incompétence, préserve l'adolescent NHPI d'une expérience anxiogène, potentiellement désorganisatrice, mais au prix d'un appauvrissement de l'expérience scolaire et d'un risque accru de désengagement et d'un ennui chronique (Delaubier, 2002 ; Vincent et al., 2003 ; Blaya, 2010).
L'ennui scolaire chez les adolescents NHPI apparaît à la fois alors comme une conséquence et un révélateur de l'inhibition intellectuelle.

Dans l'ensemble, les données recueillies ne corroborent pas **l'hypothèse selon laquelle l'ennui serait une manifestation subtile de l'inhibition intellectuelle, et ce tant pour les adolescents HPI que NHPI.**
• **Chez les adolescents HPI,** l'ennui scolaire apparaît plutôt comme l'expression d'une **stratégie d'adaptation complexe,** associé à des capacités de mentalisation et de sublimation.
• **Chez les adolescents NHPI**, l'ennui scolaire se présente davantage comme un **facteur d'inhibition affective, plutôt qu'intellectuelle**, contribuant au renforcement de l'anxiété et au risque de repli sur soi.

2.2.3. Manifestation de l'inhibition au TAT-RE

L'analyse des réponses des adolescents HPI et NHPI au test TAT-RE met en évidence diverses formes d'inhibition. L'évaluation de leur discours, à partir de ce test projectif centré sur l'ennui scolaire, soutient l'hypothèse que l'ennui peut refléter une inhibition intellectuelle.

2.2.3.1. Manifestations de l'inhibition dans l'expression comportementale et corporelle

- **Chez les adolescents HPI**

Les manifestations de l'inhibition apparaissent dans les projections d'attitudes d'immobilité corporelle des personnages des images du test, notamment à travers des postures figées, une passivité ou un retrait moteur. Sur le plan clinique, l'expression de cette immobilité reflète une forme d'inhibition psychomotrice, où les adolescents HPI projettent une difficulté à agir ou à s'exprimer physiquement, traduisant un blocage interne face à une situation perçue contraignante. Cet arrêt moteur exprimé peut suggérer une souffrance psychique profonde, souvent masquée, qui peut être associé à des états anxio-dépressifs ou des difficultés d'adaptation sociale (Cuadrado et al., 2023 ; Tordjman et al., 2018).
En effet, la projection mentale d'une immobilité physique associée aux mécanismes de défense psychique tels que l'intellectualisation et le recours à l'humour, instaurent une distance protectrice contre l'émergence des affects, mais peuvent également freiner l'accès à une expression authentique du mal-être et à la formulation d'une demande d'aide.

Une évaluation clinique complète, qui intègre les dimensions intellectuelle, comportementale, affective et sociale, à la dynamique psychodynamique, s'avère particulièrement indiqué pour identifier la complexité des besoins et orienter un accompagnement individualisé de ces adolescents HPI.

- **Chez les adolescents NHPI**

Les manifestations de l'inhibition se manifeste par des postures passives, une immobilité et un manque d'initiative, sans mobilisation de l'imaginaire ou de la créativité. Des états tels que l'ennui, la fatigue ou le sentiment de solitude sont exprimés de manière immédiate voire éprouvés, sur un mode concret et peu élaboré, ce qui traduit une difficulté à symboliser l'expérience subjective et à accéder à une bonne élaboration psychique de la souffrance. Cette projection d'une inhibition psychomotrice peut représenter un frein psychique qui limite l'investissement dans les activités scolaires et sociales, restreint l'expression de soi et constitue un obstacle au processus d'épanouissement personnel.
Sur le plan clinique, l'absence de recours à des mécanismes de défense élaborés rend ces adolescents plus vulnérables à un risque de désengagement durable et aux difficultés d'adaptation, notamment dans les contextes scolaires ou relationnels.

2.2.3.2. Manifestations de l'inhibition dans le langage et la verbalisation

- **Chez les adolescents HPI**

Les manifestations de l'inhibition se retrouvent dans une expression verbale complexe et souvent paradoxale puisque, malgré une grande aisance verbale et une capacité d'analyse développée, les adolescents HPI éprouvent des difficultés à exprimer directement leur ressenti. Leur discours, bien que riche sur le plan lexical, présente des hésitations, des digressions, un recours à l'humour ou à l'intellectualisation. Cette sophistication langagière sert de mécanisme de défense permettant de maintenir une distance protectrice vis-à-vis de leur éprouvé et d'éviter l'exposition directe à la vulnérabilité affective. Cependant, cette stratégie peut limiter l'accès à une expression authentique du mal-être et entraver la capacité à ajuster la relation à l'autre.

- **Chez les adolescents NHPI**

Les réponses données face aux planches restent centrées sur des ressentis immédiats exprimés à travers un vocabulaire restreint et répétitif. Les adolescents NHPI éprouvent des difficultés à élaborer ou diversifier l'expression de leur état psychique. L'inhibition verbale se manifeste ainsi par une expression affective simple, descriptive et peu nuancée. Ils mobilisent peu l'analyse abstraite et les mécanismes de défense élaborés. Leur discours demeure fixé dans l'expérience concrète, sans accès au symbolique. Cette limitation du registre lexical et affectif entrave le processus d'élaboration psychique et la symbolisation de l'expérience, limitant ainsi l'expression authentique la souffrance psychique et la formulation de leurs besoins.

Comparativement, si l'inhibition verbale est présente dans les deux groupes, elle s'exprime selon des modalités différentes :

• **Chez les adolescents HPI**, elle prend la forme d'une sophistication langagière qui masque l'affect et protège contre l'exposition affective, mais qui peut empêcher l'accès à une parole authentique.
• **Chez les adolescents NHPI**, elle se traduit par une simplicité, une pauvreté d'expression qui témoigne d'une difficulté à mettre en mots et un symboliser l'expérience subjective, ce qui freine l'élaboration psychique.

2.2.3.3. Manifestations de l'inhibition affective

- **Chez les adolescents HPI**

Les manifestations de l'inhibition affective se traduisent par une limitation de l'expression des affects, souvent dissimulée derrière des mécanismes de défense élaborés, tels que l'intellectualisation, l'humour ou la rationalisation. Cette dynamique reflète une difficulté à accéder à une parole subjective authentique : l'affect est maintenu à distance, refoulé ou transformé en observation intellectuelle ou en commentaire distancié. Ainsi, le vécu affectif est rarement nommé ou exploré par lui-même, il est déplacé sur un registre abstrait ou minimisé par l'humour et l'autodérision. Cette posture défensive typique des adolescents HPI leur permet de se protéger de l'intensité des éprouvés internes et de l'angoisse suscitée par la frustration, l'ennui ou le manque de stimulation, tout en empêchant la symbolisation et la mise en mots et en sens de leur souffrance psychique, limitant l'accès à une élaboration affective profonde

- **Chez les adolescents NHPI**

Les manifestations de l'inhibition affective prennent une forme plus directe et moins élaborée. Les affects sont exprimés de façon immédiate et factuelle à travers un langage simple, répétitif et peu nuancé. Ils restent attachés à la situation concrète, sans élaboration symbolique ni prise de recul. Les adolescents NHPI décrivent ce qu'ils ressentent, mais sans approfondir ni chercher à comprendre l'origine ou la signification de leur mal-être. Une difficulté à différencier et à affiner les éprouvés est observée, ainsi qu'une tendance à la résignation, à l'acceptation passive de la frustration ou de l'ennui. De rares tentatives d'expressions imagées ou exagérées peuvent apparaître : *« il s'ennuie à mourir … il pense sûrement à quelque chose … il s'inquiète de quelque chose … il n'a sûrement pas beaucoup d'amis, il doit se faire harceler par tout le monde … je pense qu'il est au bord du suicide* » (Maé, planche 1), « *un lieu abandonné qui … il y avait plein de personnes qui sont venues ici qui … relâchaient leur euh … tout ce qui était euh … ennuyant … tout ce qui leur euh … blessées de leur passé et du coup qui euh … ressentaient leur(s) … leur(s) blessure(s)* » (Tia, planche 12 BG). Mais elles ne s'accompagnent pas d'un véritable travail d'élaboration psychique : « *c'est vide quoi … il y a rien qui se passe … on n'est pas stimulé …* » (Paola, planche 16). Cette pauvreté dans la mise en mots de l'expérience affective entrave la capacité à symboliser l'affect et à donner du sens à la souffrance.

L'inhibition à l'adolescence, quelle que soit sa forme, qu'elle s'exprime par des comportements, des manifestations corporelles, l'expression verbale ou affective, **s'inscrit dans un contexte développemental marqué par la quête d'autonomie, la construction identitaire et la nécessité de symboliser les éprouvés internes.** Cette période de transition est

fréquemment traversée par des conflits intrapsychiques, une labilité affective et une difficulté à mettre en mots la souffrance, ce qui favorise le retour à des mécanismes de défense variés, dont l'inhibition. Cette stratégie défensive peut alors se manifester par un retrait comportemental, une pauvreté de l'expression verbale et affective, autant de signes d'un travail psychique en cours autour des enjeux de séparation, d'individuation ou d'intégration des expériences affectives.

L'analyse des discours des **adolescents HPI et NHPI** dans le TAT-RE met en évidence la **forte mobilisation du mécanisme de défense d'inhibition**.

- Chez les **adolescents HPI**, l'inhibition se manifeste comme **stratégie défensive élaborée**, qui vient recouvrir, masquer ou contenir une souffrance psychique sous-jacente.
- Chez les **adolescents NHPI**, l'inhibition s'exprime de façon plus immédiate et concrète, traduisant une **difficulté à accéder à la symbolisation de l'expérience subjective et à l'élaboration psychique de la vie interne**.

Dans les deux configurations, cette dynamique défensive entrave l'accès à une parole authentique face à la problématique psychoaffective, révélant ainsi une limitation commune à l'ensemble des adolescents de l'étude, quelque que soit leur profil intellectuel, dans le processus de mise en sens de la souffrance psychique.

Résumé :

Dimension de l'inhibition	Adolescents HPI	Adolescents NHPI
Comportementale	Posture figée Retrait moteur Tension interne Imaginaire, créativité	Passivité Immobilité Manque d'initiative Absence de symbolisation
Langagière	Discours riche mais hésitant, digressif Recours à l'humour, à l'intellectualisation Difficulté à exprimer explicitement les affects	Expression simple, descriptive et répétitive. Vocabulaire restreint Centration sur l'expérience immédiate
Affective	Affects maintenus à distance Refoulement Rationalisation Difficulté d'accès à une parole subjective authentique	Affects exprimés de façon concrète Pas d'élaboration de l'affect Tendance à la résignation Difficulté à symboliser la souffrance psychique

Intellectuelle	Surinvestissement de la pensée abstraite Intellectualisation Sophistication langagière Inhibition intellectuelle masquant la souffrance psychique	Difficulté à élaborer ou à diversifier la pensée Peu de recours à l'intellectualisation Pauvreté d'expression

Lien avec l'ennui scolaire : L'inhibition, qu'elle soit élaborée et sophistiquée chez les adolescents HPI ou plus concrète et immédiate chez les adolescents NHPI, entretient des liens étroits avec l'ennui scolaire. Sur le plan psychodynamique, l'ennui à l'école peut être compris comme le symptôme d'un conflit interne et traduire une difficulté à investir l'espace scolaire sur le plan affectif et symbolique.

• **Chez les adolescents HPI**, l'inhibition défensive, empreinte d'intellectualisation, d'humour ou de refuge dans l'imaginaire, peut voiler une profonde insatisfaction face à l'insuffisance des sollicitations scolaires, générant un désengagement, une passivité ou une fatigue qui s'expriment sous la forme d'ennui. **L'ennui scolaire** devient alors **un écran protecteur contre l'angoisse de ne pas être reconnu dans sa singularité** ou de ne pas pouvoir exprimer son potentiel. Cependant, il isole l'adolescent HPI de l'expérience scolaire et de la relation à l'autre qu'il s'agisse de ses pairs ou des figures d'autorité.

• **Chez les adolescents NHPI**, l'ennui scolaire s'associe davantage à une difficulté à symboliser et à mettre en mots l'expérience de la frustration ou du désintérêt, ce qui conduit à une expression concrète et peu élaborée du mal-être. La passivité, le manque d'initiative et l'absence d'investissement imaginaire peuvent témoigner d'une **inhibition affective qui empêche le travail d'élaboration psychique et l'accès à une parole différenciée sur la souffrance**.

Dans les deux cas, **l'ennui scolaire apparaît comme un signal d'alerte**. Il semble révéler la présence d'une souffrance psychique, d'un conflit de positionnement subjectif face à l'institution scolaire et d'une limitation de la capacité à transformer l'expérience en sens. Ainsi, l'ennui scolaire, loin d'être un simple manque d'intérêt, doit être compris comme l'expression d'une inhibition sous-jacente qui freine l'engagement, l'élaboration psychique et la construction identitaire. Il nécessite une attention clinique particulière pour permettre aux adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI, de retrouver un espace d'investissement subjectif à l'école.

Non validation de l'hypothèse 2

L'hypothèse 2 postule que **l'inhibition intellectuelle serait prévalente, plus fréquente et plus marquée chez les lycéens HPI** que chez leurs pairs NHPI, cette inhibition étant corrélée à l'ennui scolaire.

Elle suggère que malgré un niveau global de QI stable et des performances scolaires souvent élevées, les adolescents HPI présenteraient des signes d'inhibition intellectuelle touchant

certaines compétences cognitives, par exemple la mémoire de travail ou le raisonnement perceptif, ainsi qu'un recours plus important à des mécanismes de défense d'inhibition dans leur production verbale et projective.

L'ensemble des analyses menées ne permet cependant **pas de valider cette hypothèse** dans sa forme initiale. Bien que des manifestations d'inhibition intellectuelle aient été repérées dans les deux groupes, elles ne s'avèrent **ni plus fréquentes ni plus intenses chez les adolescents HPI** que chez les adolescents NHPI.
Ces résultats invitent donc à reconsidérer la portée de l'hypothèse : l'inhibition intellectuelle ne constitue pas une caractéristique différentielle du fonctionnement des adolescents HPI, mais plutôt un phénomène transversal modulé par des facteurs affectifs, motivationnels et contextuels.

Plusieurs éléments viennent expliquer cette absence de validation.
D'abord, **l'absence de spécificité du phénomène** : les indices d'inhibition observés ne sont pas propres au profil HPI. Les adolescents NHPI présentent également des signes d'inhibition traduisant une moindre disponibilité psychique et une adaptabilité variable selon le contexte scolaire.
Ensuite, **la variabilité intra et interindividuelle** s'avère importante : chez les adolescents HPI, certaines fluctuations de performance cognitive et de mobilisation symbolique peuvent être ponctuelles, liées à des états affectifs (ennui, lassitude, démotivation), sans qu'elle traduise un fonctionnement inhibé structurellement. Chez d'autres, l'ennui provoque au contraire un surinvestissement intellectuel et une activité symbolique accrue, témoignant d'une compensation créative plutôt qu'une que d'une inhibition.
Enfin, **le rôle du contexte scolaire** apparaît déterminant. Les conditions de stimulation, la qualité du lien pédagogique et la reconnaissance du potentiel influencent l'expression de l'inhibition intellectuelle. Dans un environnement pauvre ou répétitif, l'ennui scolaire peut renforcer la tendance au retrait et à la sous-performance, tandis qu'un cadre valorisant et flexible réduit considérablement ses effets.

Ainsi, les résultats ne permettent **ni de confirmer une prévalence spécifique de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI**, ni de mettre en évidence un lien direct et systématique entre ennui scolaire et inhibition intellectuelle. Le phénomène semble davantage dépendre de la dynamique psychique du sujet face à la contrainte institutionnelle et aux enjeux identificatoires de l'adolescence.
Néanmoins, certaines nuances méritent d'être soulignées. D'un point de vue psychométrique, quelques adolescents présentent des variations descendantes de QI – notamment sous le seuil des 130 points, malgré des antécédents de scores supérieurs – pouvant être interprétés comme des manifestations contextuelles d'une inhibition intellectuelle. Ces fluctuations traduisent moins une baisse réelle des capacités qu'un désengagement momentané dans la tâche.
Au niveau qualitatif, les productions verbales projectives des adolescents HPI expriment parfois une forme de contrôle discursif, de rationalisation ou d'intellectualisation des affects, évoquant des stratégies défensives visant à maintenir la cohérence du Moi face à un environnement peu stimulant ou ressenti comme incompréhensif. Cette inhibition, loin d'être

pathologique, peut être comprise comme une modalité de régulation affective et cognitive face à la frustration ou à la non-reconnaissance du potentiel.

Chez les adolescents NHPI, les manifestations d'inhibition intellectuelle se traduisent plus souvent par une pensée factuelle, descriptive et concrète, illustrant une économie défensive centrée sur l'évitement de l'angoisse plutôt que sur une limitation du potentiel cognitif.

Enfin, l'expression de l'inhibition varie selon **la nature des tâches**. Les épreuves abstraites ou symboliquement chargées tendent à accentuer chez certains adolescents HPI le sentiment d'ennui et la mise en retrait, tandis que les tâches narratives ou figuratives suscitent une relance associative et imaginative, atténuant la charge inhibitrice.

En conclusion, **l'hypothèse 2 n'est pas validée** : l'inhibition intellectuelle n'apparaît pas comme un phénomène plus prévalent ni plus marqué chez les adolescents HPI que chez les adolescents NHPI.
Toutefois, l'étude met en lumière la **complexité du rapport entre ennui scolaire, inhibition et dynamique cognitive.** Chez les adolescents HPI, l'ennui ne témoigne pas nécessairement d'une inhibition, il peut également constituer un mécanisme adaptatif, un espace de retrait symbolique, voire un moteur de créativité et de quête de sens face à un environnement perçu comme limitant. La distinction entre inhibition pathologique et repli créateur s'avère ainsi essentielle pour la compréhension clinique et éducative du fonctionnement des adolescents HPI.

3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI

3.1. Approche quantitative de vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI

3.1.1. Évaluation comparative de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI à l'aide d'auto-questionnaires

3.1.1.1. Analyse comparative de l'inventaire de Dépression chez l'Enfant (CDI) chez les adolescents HPI et NHPI

Un score à l'échelle de dépression (CDI) supérieur à 19 points (ou à 27 %), est généralement considéré comme indicateur d'un risque de dépression. Les résultats montrent que les deux groupes d'adolescents dépassent largement ce seuil, avec des scores de **21,4 points (soit 39,60 %) pour le groupe HPI** et de **24,7 points (soit 45,80 %) pour le groupe NHPI**. Une différence s'observe néanmoins, puisque les **adolescents HPI obtiennent un score inférieur que celui des adolescents NHPI**, ce qui pourrait suggérer un vécu dépressif moindre chez eux. Or, les

analyses statistiques révèlent que cette différence n'est pas significative (p > à 0,05) signifiant que l'écart observé pour être attribué au hasard.

Dans le cadre de la problématique posée, les résultats invitent à nuancer l'idée selon laquelle l'ennui scolaire chez les lycéens HPI seraient systématiquement associés à un risque dépressif plus élevé que chez les lycéens NHPI. En effet, même si les adolescents HPI présentent des scores dépassant le seuil clinique, ils ne se distinguent pas significativement de leurs pairs NHPI en termes de symptomatologie dépressive.
Cela suggère que l'ennui, bien que potentiellement lié à une souffrance psychique sous-jacente chez les adolescents HPI, ne se traduit pas nécessairement par une prévalence plus forte de la dépression par rapport à leurs homologues NHPI.
Lien avec l'ennui scolaire : Chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire pourrait être une manifestation subtile d'un mal-être, mais, à travers les données recueillies, il **ne constitue pas un facteur de risque dépressif plus fort que chez leurs adolescents NHPI**. Les résultats obtenus mettent en évidence la nécessite d'adopter une approche individualisée dans l'accompagnement des adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI, en tenant compte de la diversité de leur expérience et de leur vulnérabilité psychique.

3.1.1.2. Analyse comparative de la dépression et de l'estime de soi, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et SPPA

Pour une évaluation plus globale du vécu dépressif chez les adolescents HPI et NHPI, les scores du questionnaire de dépression (CDI) sont comparés à ceux du questionnaire d'estime de soi (SPPA). Cette démarche permet d'explorer les relations entre symptômes dépressifs et perception de soi dans les deux groupes.

Comparaison des résultats obtenus à l'échelle SPPA entre les adolescents HPI et NHPI

- **Les adolescents HPI** :

Ils manifestent une **confiance modérée** dans les domaines liés aux compétences et à certains aspects de la socialisation, notamment les amitiés intimes. En revanche, ils rencontrent dans l'estime de soi « extérieure », particulièrement en ce qui concerne l'image corporelle et les relations intimes. Cette disparité reflète la complexité de leur développement personnel et social, pouvant leur capacité à s'intégrer harmonieusement socialement.
Les résultats de cette étude montrent une estime de soi globalement modérée à fragile **chez les adolescents HPI**, sans présence d'estime de soi élevée dans les différents domaines de la vie, mettant en lumière une certaine vulnérabilité. Cependant, le développement d'une **estime de soi modérée** chez ces adolescents semble jouer un rôle **protection** contre la **dépression**. En effet, une perception de soi plus positive dans certains domaines de vie pourrait contribuer à réduire l'impact de difficultés rencontrées du fait de leur haut potentiel intellectuel (Aboud et al., 2008 ; Aubry et al., 2022).

- **Les adolescents NHPI** :

Ils présentent une estime de soi globalement fragile particulièrement présente dans la majorité des dimensions évaluées, notamment les compétences scolaires, l'acceptation sociale, les compétences sportives, l'apparence physique et l'attrait pour les relations, où les scores demeurent inférieurs à 2,5. Seules les compétences liées aux petits boulots et aux conduites

révèlent une estime de soi modérée, avec des scores compris entre 2,5 et 3, ce qui suggère une perception de soi légèrement plus positive dans ces deux domaines spécifiques. Globalement, ces résultats traduisent une vulnérabilité significative de l'estime de soi chez les adolescents NHPI, affectant la plupart des aspects de leur vie quotidienne.
Les résultats observés **chez les adolescents NHPI**, qui présentent une estime de soi globalement fragile, suggère une prédisposition à développer des affects dépressifs. Avec seulement deux domaines affichant une estime de soi moyenne (notamment les compétences dans les petits boulots et les conduites), ces jeunes apparaissent particulièrement vulnérables au risque dépressif. La faiblesse généralisée de l'estime de soi dans plusieurs domaines importants est reconnue comme un risque de développer des symptômes dépressifs dans la littérature (Bouffard et al., 2002 ; Duchesne, 2014).

L'analyse comparative des résultats à l'échelle SPPA entre les deux groupes d'adolescents met en évidence des profils d'estime de soi similaires, globalement modérés, voire fragiles dans plusieurs domaines clés du développement adolescent.
Aucun des huit domaines évalués ne révèle des scores supérieurs à 3, traduisant l'absence d'une estime de soi élevée chez l'ensemble des adolescents. La tendance générale reste celle d'une vulnérabilité psychique commune, susceptible de favoriser l'émergence du symptôme dépressif chez l'ensemble des jeunes.

Lien avec l'ennui scolaire : L'ennui scolaire., fréquemment rapporté chez les adolescents HPI comme NHPI, peut être lié à cette vulnérabilité de l'estime de soi observée dans les deux groupes.
• **Chez les adolescents HPI**, malgré une confiance modérée dans certains domaines, la fragilité de l'estime de soi, notamment dans l'image corporelle et les relations intimes, peut alimenter un sentiment d'inadéquation ou de décalage dans le milieu scolaire, renforçant ainsi l'ennui comme mécanisme de défense face à un environnement perçu comme insuffisamment stimulant ou valorisant.
• **Chez adolescents NHPI** où l'estime de soi est globalement plus fragile et étendue à la plupart des domaines scolaires, sociaux et personnels, cet ennui peut davantage traduire un désengagement scolaire lié à une faible perception de leurs compétences et à une difficulté d'intégration sociale plus large, augmentant le risque de souffrance psychique et symptomatologie dépressive.
Ainsi, **l'ennui agit comme un symptôme révélateur des difficultés d'estime de soi chez les deux groupes d'adolescents**, impactant leur motivation, leur implication et leur bien-être, tout en soulignant l'importance de travailler sur le renforcement de l'estime de soi pour prévenir les conséquences négatives sur leur parcours scolaire et leur santé mentale.

- **Analyse comparative des échelles SPPA et CDI entre les adolescents HPI/NHPI**

La comparaison des résultats obtenus aux échelles CDI et SPPA permet d'examiner la relation entre les symptômes dépressifs et l'estime de soi chez les adolescents HPI et NHPI.
• **Résultats des adolescents HPI** :
L'analyse de la matrice de corrélation met en évidence une relation négative forte et significative entre l'estime de soi globale et les symptômes dépressifs (Rho = -0,748, $p < 0,01$),

indiquant que plus l'estime de soi est faible, plus le niveau de dépression est fort, et inversement. Cependant, les données[201] ne permettent pas se conclure que l'ensemble des adolescents HPI de l'étude soient dépressifs.

Par ailleurs, les résultats précédents suggèrent que les adolescents **HPI** pourraient être plus enclins à développer des symptômes **dépressifs dans quatre domaines spécifiques** du développement psychosocial : **l'acceptation sociale**, les **compétences sportives**, **l'apparence physique** et les **relations amoureuses**. Cette vulnérabilité semble s'expliquer par une estime moins affirmée dans ces aspects particuliers de leur vie, mais contrastant avec **une meilleure perception de soi** dans d'autres domaines, telles que les **compétences scolaires ou les amitiés intimes**. Cette **perception positive de soi dans ces domaines spécifiques, semble agir comme un rôle protecteur,** les rendant **moins enclins à manifester des signes de dépression** dans ces domaines de la vie.

Chez les adolescents **HPI,** la vulnérabilité dépressive semble concentrée dans **quatre domaines spécifiques** du développement psychosocial : **l'acceptation sociale, les compétences sportives, l'apparence physique et les relations amoureuses**. En revanche, ils affichent **une estime de soi particulièrement positive dans** l**es compétences scolaires, les conduites sociales et les amitiés intimes**. **Ces domaines semblent jouer un rôle protecteur, en réduisant leur risque de dépression.**

• Résultats des adolescents NHPI :

Une **corrélation négative significative** (de -0,825) entre le score global de l'échelle SPPA (SPPA VG), révèle qu'une **diminution de l'estime de soi est fortement associée à une augmentation des manifestations dépressives.** Autrement dit, plus leur estime de soi est faible, plus ils présentent des symptômes dépressifs.

Les résultats précédents permettent d'affirmer que les adolescents **NHPI** de cette étude sont **susceptibles de ressentir des symptômes dépressifs** car leur estime de soi est globalement plus faible dans la plupart des domaines de vie évalués. Cependant, ils semblent maintenir une **meilleure perception** d'eux-mêmes dans deux domaines spécifiques : les **compétences dans « les petits boulots »** et les **conduites**, ce qui pourrait représenter **un point fort ou une ressource pour ce groupe.**

Les résultats de cette étude indiquent que les adolescents NHPI sont **susceptibles de ressentir des symptômes dépressifs** en raison de leur estime de soi globalement plus faible dans la plupart des domaines de vie. Cependant, ils conservent une **meilleure perception** d'eux-mêmes dans les domaines des **compétences liées aux petits boulots et aux conduites**, ce qui représente une **ressource importante** pour ce groupe.

L'analyse comparative des résultats entre les deux groupes d'adolescents met en évidence l'importance centrale de **l'estime de soi comme facteur de vulnérabilité ou de protection face à la dépression**, tant chez les adolescents HPI que NHPI. Si certains domaines de vie apparaissent comme des points faibles, d'autres peuvent constituer des véritables leviers de prévention et de soutien. Il est donc essentiel dans la prise en charge et l'accompagnement de ces jeunes, de valoriser leurs ressources et de renforcer leur estime de soi, en particulier dans

[201] Tableau 87 : Résultats de l'échelle d'estime de soi (SPPA), pour les adolescents HPI-NHPI, en annexe, p. 55.

les domaines les plus fragilisés, afin de réduire le risque de troubles dépressifs et favoriser leur bien-être.

Lien avec l'ennui scolaire : Les résultats à l'échelle SPPA prennent tout leur sens en perspective avec la problématique de l'ennui scolaire.

• **Chez les adolescents HPI**, l'ennui fréquemment ressenti à l'école peut **découler d'une estime de soi fragile et l'aggraver**. Un environnement scolaire peu stimulant ou inadapté à leurs besoins spécifiques peut renforcer le sentiment de décalage, d'inutilité ou de manque de reconnaissance, ce qui **fragilise davantage l'estime de soi et favorise l'apparition d'un mal-être laten**t.

Plus précisément, l'**estime de soi** se révèle plus **fragile** dans les domaines comme **l'acceptation sociale, les compétences sportives, l'apparence physique et les relations amoureuse**, ce qui peut favoriser l'**apparition d'un sentiment d'ennui scolaire**. Le manque de stimulation ou de reconnaissance dans ces domaines peut en effet renforcer le sentiment de décalage, d'inadéquation et par conséquent d'ennui, contribuant à une vulnérabilité dépressive. À l'inverse, une **estime de soi positive** dans les domaines des **compétences académiques, de la confiance en leur comportement et de la qualité de leur amitié proche**, peut jouer un **rôle protecteur** : le sentiment de compétence et d'appartenance dans ces domaines, atténue l'impact de l'ennui scolaire et peut limiter le risque de développer des symptômes dépressifs.

• **Chez les adolescents NHPI**, l'ennui peut entraîner une baisse de l'investissement scolaire, un retrait social ou des comportements d'évitement. Lorsqu'il s'accompagne d'**une estime de soi déjà vulnérable, le risque de développer des symptômes dépressifs s'accroit**.

Plus précisément, une **estime de soi** globalement **faible dans la plupart des domaines de vie**, en particulier si les activités proposées ne suscitent ni intérêt ni sentiment de compétence, accentuerait la démotivation, le désengagement scolaire et l'ennui, et pourrait favoriser l'apparition de symptômes dépressifs.

Ainsi, l'ennui scolaire se révèle à la fois comme **une conséquence et un facteur aggravant de la fragilité de l'estime de soi**, **tant chez les adolescents HPI que NHPI**. Il apparaît comme **un indicateur significatif de malaise psychique et un facteur de risque pour la santé mentale des adolescents, particulièrement lorsque l'estime de soi est fragilisée.**

3.1.1.3. Analyse comparative de la dépression et de l'ennui, chez les adolescents HPI et NHPI : corrélation entre les échelles CDI et EDE

La méthodologie proposée vise à examiner comment la dépression et l'ennui peuvent être liés, en tenant compte des spécificités des adolescents, dont les caractéristiques intellectuelles pourraient influencer leur expérience d'ennui.

- **Corrélation de la dépression et de l'ennui chez les adolescents HPI**

Un coefficient de corrélation statistiquement significatif et positif (**0,526**) entre la sous-échelle **d'ennui externe** (EDE SE) et le score total de **dépression** (T CDI)[202], indique que **plus les adolescents HPI perçoivent leur environnement comme ennuyeux, plus ils seraient susceptibles de manifester des symptômes dépressifs**.
Ce lien souligne l'importance de considérer l'ennui interne comme indicateur de détresse psychologique, pouvant précéder ou accompagner une dépression.
Chez les adolescents HPI, la corrélation modérée à forte entre la perception d'un environnement scolaire ennuyeux et des symptômes dépressifs, suggère que l'ennui externe, souvent lié à un manque de stimulation ou une inadéquation entre les besoins intellectuels et la pédagogie, peut constituer un terrain favorable au développement de troubles dépressifs. L'ennui scolaire chez ces jeunes peut ainsi être interprété vraisemblablement comme un prodrome, un signe avant-coureur d'une dépression sous-jacente.

- **Corrélation de la dépression et de l'ennui chez les adolescents NHPI**

La corrélation est encore plus forte (0,728) entre l'**ennui interne** (EDE SI) et la **dépression** (T CDI), suggérant que **plus leur ennui profond est élevé, plus les symptômes dépressifs s'intensifient.**
La corrélation élevée de **0,702** entre le score total d'ennui (EDE T) et la dépression (T CDI)[203] confirme par ailleurs que chez ces adolescents **une croissance du vécu d'ennui est directement associée à une aggravation des symptômes dépressifs**. Ainsi, les **adolescents NHPI qui éprouvent un fort** ennui sont plus à risque **de présenter une dépression manifeste**.
Chez les adolescents, NHPI, la forte corrélation entre l'ennui interne, profond, et la dépression met en évidence que lorsque l'ennui s'installe de façon durable, il s'accompagne d'une intensification des symptômes dépressifs. Cela confirme que l'ennui interne vécu par ces adolescents n'est pas anodin, il est un marqueur de vulnérabilité psychique, méritant une attention particulière dans le dépistage et la prévention de la dépression chez les adolescents.

L'analyse comparative des résultats entre les deux groupes d'adolescents montre que bien que l'ennui soit lié à la dépression dans les deux groupes, l'ennui externe prédomine chez les adolescents HPI tandis que l'ennui interne, plus existentiel et profond, est particulièrement associé à la dépression chez les adolescents NHPI, soulignant des dynamiques différenciées dans la relation entre ennui et santé mentale, selon le profil intellectuel.
Les résultats de cette étude mettent en lumière des liens significatifs entre l'ennui scolaire et la dépression chez les adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI, invitant à considérer l'ennui non plus comme un simple état passager, mais comme **un signal d'alerte potentiel d'une souffrance psychique plus profonde.**
Une vigilance vis-à-vis de l'ennui scolaire – qu'il soit externe ou interne – s'impose afin d'intervenir en amont sur la souffrance psychique des adolescents et prévenir l'émergence de troubles dépressifs.

[202] Tableau 90 : Corrélation entre dépression (TCDI) et ennui (EDE) chez les adolescents **HPI**, en annexe, p. 60.
[203] Tableau 91 : Corrélation entre dépression (TCDI) et ennui (EDE) chez les adolescents **NHPI**, en annexe, p. 60.

Lien avec l'ennui scolaire : **L'école occupe une place centrale dans la vie des adolescents**, **qu'ils soient HPI ou non,** où ils passent la majeure partie de leur temps, y construisent leur identité et y forgent leur estime de soi. Lorsque l'environnement scolaire ne répond pas à leurs besoins intellectuels, affectifs et sociaux, l'ennui peut s'installer, portant avec lui un désengagement, d'une perte de motivation voire un sentiment d'inutilité ou d'isolement. **Les données de l'étude suggèrent que l'ennui scolaire pourrait précéder l'apparition de symptômes dépressif**s, agissant comme un prodrome : un signal d'une souffrance psychique naissante susceptible d'évoluer vers une dépression s'il n'est pas pris en compte.
Par ailleurs, l'ennui pourrait également aggraver une dépression déjà installée en renforçant le sentiment d'impuissance et de désespoir.

Ainsi, l'ennui scolaire apparaît comme une expérience affective négative étroitement liée à la dépression chez les adolescents, qu'il soit HPI ou NHPI, soulignant l'importance de son identification et de son traitement précoce.

3.1.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach

Cette recherche s'appuie sur le test de Rorschach pour étudier la dépression à l'adolescence à partir de deux approches complémentaires : une analyse clinique du psychogramme et une analyse quantitative fondée sur des indicateurs reconnus de la souffrance psychique.

3.1.*2.1. Analyse comparative de la dépression par le prisme de dépression*

- **Prisme de dépression :**

Dans le cadre de cette étude, un outil original et subjectif, appelé « prisme de dépression » a été élaborée afin d'identifier et visualiser les niveaux de dépression, facilitant la comparaison entre adolescents HPI et NHPI[204]. Cet instrument permet de mettre en évidence trois niveaux distincts : l'absence de dépression, les formes légères et les formes sévères de dépression, offrant une lecture claire des variations de l'état psychique des adolescents.

• Absence de dépression

Les adolescents HPI sont proportionnellement plus nombreux (26,66 %) à ne présenter aucun signe dépressif, par rapport aux adolescents NHPI. Seuls rares adolescents NHPI échappent à toute manifestation dépressive (seulement 1,19 %).
Cette donnée suggère qu'une part significative des jeunes HPI parvient à maintenir un équilibre psychique satisfaisant malgré les défis spécifiques auxquels ils peuvent être confrontés, tandis que les adolescents NHPI apparaissent plus vulnérables.

• Dépression légère

Les adolescents HPI présentent une proportion plus importante de dépression légère (40 %) par rapport aux adolescents NHPI de l'étude (19,05 %). Cette différence suggère que les jeunes HPI sont plus concernés par cette forme moins sévère de dépression que leurs pairs NHPI. Ces derniers ressentent moins cette forme légère de dépression au profit de formes plus marquées.

[204] Tableau 93 : Prisme de dépression HPI/NHPI en pourcentage, en annexe, p. 62.

Ces résultats traduisent chez les adolescents HPI, une grande sensibilité affective ou une tendance à l'introspection, qui se manifestent davantage par des symptômes dépressifs modérés que par des formes plus graves. Tandis que les adolescents NHPI semblent présenter une plus grande vulnérabilité psychique.

• Dépression sévère

La proportion de dépression sévère est plus faible chez les adolescents HPI (6,66 %) que chez les adolescents NHPI (19,05 %). Cette différence met en évidence une tendance générale : les symptômes dépressifs les plus graves apparaissent moins fréquemment chez les adolescents HPI, tandis qu'ils touchent davantage les jeunes NHPI, confirmant ainsi leur forte vulnérabilité à la dépression.

- **Facteurs explicatifs et vulnérabilités différentielles :**

• Chez les adolescents HPI, la proportion plus élevée d'adolescents sans symptômes dépressifs pourrait s'expliquer par des facteurs de protection propres à cette population, tels que de meilleures ressources cognitives favorisant l'adaptation, ou un environnement familial scolaire plus attentif à leurs besoins. Le niveau de dépression légère plus élevé chez les adolescents HPI (40 %), bien que préoccupant, pourrait aussi refléter une meilleure capacité à exprimer et reconnaître leur mal-être, ce qui favoriserait une prise en charge précoce.

La proportion plus faible de dépression sévère chez les adolescents HPI suggère que leurs ressources cognitives puissent jouer un rôle protecteur contre l'aggravation de troubles dépressifs, ce qui est en accord avec la littérature (Gauvrit, 2014b ; Gauvrit et Ramus, 2017).

• Chez les adolescents NHPI, le profil dépressif apparaît plus préoccupant. La proportion d'absence de dépression y est extrêmement faible (1,19 %), ce qui suggère une exposition quasi généralisée aux symptômes dépressifs. De plus, la majorité de ces jeunes se situe dans les catégories de dépression modérée (60,71 %) et sévère (19,05 %), traduisant une plus grande intensité symptomatique.

Ainsi, globalement, ces résultats suggèrent que les adolescents HPI semblent moins exposés aux formes les plus sévères de la dépression que leurs pairs et NHPI. Toutefois, la proportion relativement élevée de dépression légère, dans cette population, invite à ne pas négliger leur vulnérabilité psychique. Leur souffrance peut être plus diffuse ou s'exprimer de manière moins spectaculaire, mais elles méritent une attention particulière, notamment dans le contexte de l'ennui scolaire.

En ce qui concerne les adolescents NHPI, leur souffrance psychique apparaît plus présente, plus lourde et potentiellement plus invalidante que celle des jeunes HPI. **Il convient toutefois de rappeler que ces jeunes viennent en consultation pour des troubles anxio-dépressifs, ce qui peut contribuer à la surreprésentation des symptômes de dépression de l'échantillon.**

Lien avec l'ennui scolaire : Les différences observées dans la fréquence et l'intensité des symptômes dépressifs entre adolescents HPI et NHPI ne peuvent être pleinement comprises sans considérer le rôle de l'ennui scolaire. Dans les deux groupes, l'ennui scolaire apparaît comme un indicateur précoce de mal-être psychique.

• **Chez les adolescents HPI**, la **forte proportion de dépression légère** pourrait s'expliquer par un **ennui chronique, qui agirait comme le signal d'alerte d'un mal-être diffus mais non encore sévère.**
• **Chez les adolescents NHPI**, le taux plus élevé de dépression modérée et sévère suggère que **l'ennui**, combiné à d'autres facteurs de vulnérabilité (scolaires, familiales, affectives), **peut favoriser l'installation et l'aggravation de troubles dépressifs plus profonds.**
L'ennui scolaire jouerait donc un rôle central dans la dynamique des symptômes dépressifs chez les adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI. Ces constats soulignent l'importance d'une adaptation pédagogique et d'un accompagnement psychologique ciblé afin de limiter le risque de développement d'aggravation de la dépression à l'adolescence.

3.1.2.2. Analyse comparative des indicateurs de dépression au Rorschach

La comparaison des protocoles de Rorschach entre adolescents HPI et NHPI met en évidence des différences significatives dans la fréquence et l'intensité des manifestations dépressives. L'étude de ces indicateurs permet non seulement d'évaluer la nature des affects dépressifs, mais aussi de mieux comprendre la manière dont la dépression s'exprime à l'adolescence à travers le matériel projectif.

- **Analyse des manifestations dépressives au Rorschach selon le profil intellectuel**

• Réponses « Achromatiques »
L'analyse des réponses aux planches achromatiques du Rorschach montre que **le HPI n'influence pas la manière dont les adolescents réagissent à ce type de stimuli**. Autrement dit, la sensibilité aux planches sans couleur du Rorschach apparaît comme une caractéristique commune aux deux groupes (HPI et NHPI). Cette similarité suggère que les dynamiques affectives suscitées par l'absence de couleur sont comparables, traduisant une réactivité affective partagée face à la neutralité des stimuli.
Ainsi, l'absence de différence significative dans les réponses achromatiques indique que cet indicateur ne constitue pas un critère pertinent pour différencier la sensibilité dépressive entre adolescents HPI et NHPI.
• Réponses « Estompage »
Les réponses « Estompages » sont généralement associées à une forte sensibilité aux affects dépressifs ou anxieux, car elles traduisent une attention particulière aux qualités tactiles, flou ou indécises des planches, souvent en lien avec une fragilité psychoaffective (Rausch de Traubenberg et al., 1993 ; Chabert, 2012c ; Roman, 2022).
Dans cette étude, **les adolescents HPI** produisent moins de réponses de ce type, ce qui pourrait indiquer une **moindre vulnérabilité aux affects dépressifs et anxieux** dans le contexte du test de Rorschach, ou encore une modalité différente de traitement sensoriel et perceptif.
À l'inverse, une plus grande variabilité individuelle est observée chez les adolescents NHPI, soulignant l'importance de prendre en compte les différences intra-groupe.
Bien que la différence entre les adolescents HPI et NHPI ne soit pas statistiquement significative, la tendance observée suggère que les adolescents **HPI seraient moins sensibles aux dimensions dépressives** mises en avant par l'estompage, **que leurs pairs NHPI**.
• Réponses « Kinesthésie »

Les réponses *Kinesthésiques* au Rorschach sont généralement associées à l'imagination créative, à la richesse de la vie intérieure ainsi qu'à la compréhension des mouvements, des intentions et des relations interpersonnelles (Chabert, 2012a). Dans cette étude, les **résultats sont quasi similaires entre les deux groupes** (HPI : 28,47 % ; NHPI : 28,95 %), ce qui suggère qu'ils disposent de ressources comparables dans ce domaine, indépendamment de leur profil intellectuel.

Autrement dit, **le HPI ne semble pas influencer pas la capacité à percevoir ou imaginer des mouvements dans les planches du Rorschach. Ces données mettent en évidence que** l'imagination créative et la sensibilité aux dynamiques relationnelles, telles qu'évaluées par les réponses kinesthésiques, constituent **des compétences partagées de façon équivalente par les adolescents** HPI de leur pairs NHPI.

• Réponses « Clair-obscur »

Les réponses « Clair-obscur » au Rorschach traduisent la perception de contraste entre la lumière et l'obscurité. Elles sont souvent interprétées comme des indicateurs d'angoisse, de conflits internes ou de tensions affectives, fréquemment associés à des états anxieux ou dépressifs (Canivet, 1956 ; Chabert, 2012c ; Roman, 2021a). Dans cette étude, **les adolescents HPI** présentent un **taux de réponse « Clair-obscur » inférieur que les adolescents NHPI** (**23,36 %** contre **21,05 %)**. Cette différence, bien que légèrement en faveur des adolescents HPI, n'est pas statistiquement significative et ne permet pas de conclure à une distinction réelle sur le plan clinique.

Ainsi, les résultats suggèrent que **les adolescents HPI et NHPI réagissent de manière similaire aux aspects anxiogènes, menaçants ou ambivalents** des planches de Rorschach, ce qui reflète une proximité dans leur réactivité affective face à ce type de stimuli contrastés.

• Réponses thymiques

L'analyse des réponses « thymiques », c'est-à-dire les commentaires exprimant une préférence (« j'aime ») ou une aversion (« je n'aime pas »), met en évidence chez **les adolescents HPI**, une **plus grande aisance à verbaliser leurs ressentis**, qu'il soit positif ou négatif, sans que cela traduise nécessairement une symptomatologie dépressive. Cette propension à exprimer ouvertement leurs affects et jugements subjectifs suggère chez eux une grande facilité à reconnaître ou à communiquer leur vécu affectif.

Ces résultats peuvent refléter plusieurs caractéristiques **des adolescents HPI** : une **sensibilité affective plus importante**, une **capacité d'introspection développé,** ainsi qu'une **plus grande liberté d'expression de soi**. À l'inverse, **les adolescents NHPI** apparaissent moins enclins à produire ce type de commentaires, ce qui peut traduire une expression affective plus retenue et moins consciente.

- **Synthèse des indicateurs projectifs de dépressivité au Rorschach**

L'analyse des différents types de réponses projective au Rorschach (achromatique, kinesthésique, clair-obscur et thymique.) montre que **les adolescents HPI et NHPI présentent globalement des profils similaires** en ce qui concerne leur sensibilité dépressive.

• Réponses « Achromatiques »

L'absence de différence significative entre les deux groupes indique une réactivité affective comparable face à la neutralité ou à l'absence de couleur, ce qui ne permet pas de distinguer une vulnérabilité dépressive selon le profil intellectuel.

• **Réponses « Kinesthésiques »**
La capacité à produire des réponses kinesthésiques, souvent diminué en cas de dépression, reste préservée chez la majorité des adolescents HPI et NHPI, ce qui suggère une vie imaginaire conservée et des investissements relationnels possibles par les adolescents des deux groupes.
• **Réponses « Clair-obscur »**
Les deux groupes de participants manifestent une sensibilité similaire aux contenus liés à l'angoisse ou à la tension interne. Cet indicateur, bien que révélateur d'un mal-être, ne constitue pas un critère distinctif de la dépression selon le profil intellectuel.
• **Réponses « Thymiques »**
Les adolescents HPI produisent davantage de jugements affectifs (« j'aime » / « je n'aime pas »), ce qui peut traduire une vitalité affective et capacité à exprimer leurs ressentis. Toutefois la fréquence plus importante de commentaires négatifs pour certains d'entre eux invite à rester vigilants face à une éventuelle symptomatologie dépressive sous-jacente.

Dans l'ensemble, les indicateurs projectifs ne mettent **pas** en évidence **de différence majeure de vulnérabilité dépressive entre adolescents HPI et NHPI**. Toutefois, les résultats soulignent que les jeunes HPI semblent mieux préserver leurs capacités d'expression affective, dimension pouvant constituer un facteur protecteur face à la dépression.

Lien avec l'ennui scolaire : L'analyse des réponses au Rorschach montre que les adolescents HPI et NHPI présentent des profils globalement similaires face aux indicateurs projectiles de dépression. Toutefois, l'articulation avec l'ennui scolaire permet de nuancer ces résultats.
• **Chez les adolescents HPI**, l'ennui chronique peut favoriser l'expression d'un mal-être plus diffus mais ouvertement verbalisé.
• Alors que **chez les adolescents NHPI**, il tend à renforcer une souffrance plus intériorisée, souvent associée à des formes plus sévères de dépression. Ainsi, l'ennui scolaire apparaît comme un facteur transversal de vulnérabilité, dont l'impact varie selon les ressources d'adaptation propres à chaque profil.

3.2. Approche qualitative du vécu de dépression chez les adolescents HPI et NHPI, à l'aide de test projectifs

3.2.1. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face au test projectif de Rorschach

L'analyse qualitative des protocoles de Rorschach permet de dégager plusieurs formes de manifestation de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI.

*3.2.1.1. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents **HPI***

Chez les adolescents HPI, l'analyse qualitative des réponses projectives au Rorschach met en lumière des formes singulières de manifestations de la dépression.

- **Dévalorisation ou autodépréciation**

L'ensemble des réponse d'Aaron, Milla et Elena met en évidence une forte prévalence de thèmes liés à la **blessure**, à la **séparation**, à la **douleur** et la **dégradation**. Cette récurrence traduit une tendance à percevoir et à exprimer des contenus négatifs, abîmés ou douloureux, qui peuvent être interprétés comme le reflet d'un **état psychoaffectif dépressif marqué par une vision négative de soi- et du monde.** Chez les adolescents HPI, ce type de productions projectives témoignent d'une vulnérabilité affective particulière, où le mal-être est exprimé de façon imagée et intense. L'analyse objective de ces protocoles laisse apparaître une tendance à l'autodépréciation et une sensibilité forte aux représentations négatives, caractéristiques d'un fonctionnement affectif fragilisé par la dépression.

- **Tonalité affective négative : référence à la souffrance, à la tristesse ou à la perte**

Chez les adolescents HPI, notamment Milla, Elena, Cléa et Marie, les réponses aux planches de Rorschach révèlent une tonalité affective globalement négative, marquée par la **tristesse**, la **souffrance**, **l'angoisse** et la **présence de figures menaçantes**. Cette tendance à projeter des images négatives ou inquiétantes est souvent associée à une hypersensibilité traduisant une perception exacerbée de la souffrance ou du danger. Ces éléments témoignent d'une **vulnérabilité affective spécifique** caractérisée par une forte sensibilité aux expériences négatives, et s'inscrivant dans un **contexte dépressif**.

- **Retrait psychique et difficultés projectives**

Les adolescents HPI étudiés manifestent face aux planches du Rorschach des difficultés d'expression marquées par des **silences**, des **hésitations**, **des temps de latence** ou des **gestes d'évitement (**comme détourner ou éloigner la planche.) Ces comportements traduisent un retrait psychique, **une inhibition affective et une difficulté à s'investir dans les dimensions relationnelles, identitaires ou affectives**, sollicitées par les planches. Ce mode de réponse est typique de la dynamique dépressive et peut être accentué chez les jeunes HPI par leur hypersensibilité et leur tendance à l'intellectualisation.

En résumé, ces comportements témoignent d'une **souffrance interne profonde**, liée à des difficultés à verbaliser et symboliser les émotions, ainsi qu'à un repli sur soi, **de la dépression** à l'adolescence, et observés ici chez les adolescents HPI.

- **Humour défensif ou autodérision**

Chez les adolescents HP, l'utilisation de **l'humour ou de l'autodérision** dans les réponses au Rorschach, constitue un mécanisme de défense leur permettant de **mettre à distance l'angoisse liée à une image de soi fragile** et à **la confrontation à l'autorité**. Ce mécanisme défensif peut dissimuler des affects douloureux et/ou un malaise identitaire sous-jacent.

Le recours au rire permet d'éviter un contact direct avec des contenus affectifs difficiles, notamment ceux liés à la séparation, à la perte, à la dévalorisation ou au morcellement psychique, qui sont des indicateurs caractéristiques de la dynamique dépressive à l'adolescence. Cette stratégie, souvent plus élaborée que d'autres mécanismes défensifs, se retrouve particulièrement dans les profils HPI, dont la créativité, l'intelligence verbale et la capacité d'abstraction facilitent l'utilisation de l'humour comme **ressource de résilience et d'ajustement face à la dépression.**

- **Deuil**

Le **deuil**, qu'il soit consécutif à une perte réelle (comme le décès d'un proche, par exemple) ou symbolique (perte d'un idéal, du lien, d'une partie de soi), occupe une place centrale dans la compréhension psychodynamique de la dépression. L'adolescence, marquée par des remaniements identitaires et des séparations, est une période sensible où le travail de deuil, qu'il soit symbolique ou réel, peut générer de la vulnérabilité.

Pour une des adolescentes HPI, ce processus de symbolisation revêt une dimension particulière : la richesse de son imaginaire et sa capacité d'abstraction lui permettent d'utiliser des figures symboliques, telles que l'ange, pour transformer l'absence en une présence intérieure. Ce recours à la symbolisation témoigne à la fois d'un **signe de souffrance** et d'une **tentative mature de restauration narcissique**, offrant ainsi à l'adolescente un moyen de donner sens à la perte et de soutenir son équilibre psychique face à l'épreuve du deuil et de la **dépression**.

Chez les adolescents HPI, les réponses au Rorschach révèlent une vulnérabilité affective, souvent exprimés par des **thèmes de dévalorisation, de souffrance et de perte, caractéristique d'une dynamique dépressive**. Leur réactivité affective les conduit à projeter des images négatives ou menaçantes, tandis que leur **tendance à l'intellectualisation et au retrait psychique**, se manifeste par des silences, des hésitations ou des comportements d'évitement face au matériel projectif, traduisant une difficulté à élaborer ou à symboliser les éprouvés internes.

Par ailleurs, **l'humour défensif**, mécanisme mature fréquemment mobilisé par ces adolescents, leur permet de mettre à distance l'angoisse et la fragilité narcissique et qui peut masquer une souffrance réelle et profonde.

Enfin, la **symbolisation du deuil**, chez une adolescente en particulier, illustrée notamment à travers des figures comme l'ange, témoigne de la capacité à donner sens à la perte et à maintenir un équilibre psychique malgré la douleur.

Ces spécificités mettent en lumière la complexité de la dépression chez les adolescents HPI, qui peuvent dissimuler leur état psychique derrière divers mécanismes de défense. Elles transmettent à la fois une richesse intellectuelle et créative, ainsi qu'une vulnérabilité affective, souvent silencieuse.

Lien avec l'ennui scolaire : Dans ce contexte, l'ennui scolaire prend une dimension particulière chez les adolescents HPI. Leur richesse intellectuelle et leurs besoins de stimulation cognitive ne trouvent pas toujours d'écho dans l'environnement scolaire classique, souvent perçu comme répétitif ou insuffisamment stimulant. Cet ennui en classe peut renforcer le sentiment de décalage, la perte d'élan vital et la difficulté à investir la relation à l'autre ou à l'institution, autant de manifestations fréquemment associées à la dynamique dépressive.

L'ennui scolaire peut alors devenir un facteur aggravant le retrait psychique et la difficulté à symboliser les ressentis internes, accentuant le recours à des mécanismes de défense comme l'intellectualisation, l'évitement ou l'humour.

Ainsi, **chez les adolescents HPI, l'ennui scolaire ne se limite pas à un manque d'intérêt passager**, **mais peut s'inscrire dans une problématique plus large de vulnérabilité affective et de souffrance psychique à tonalité dépressive, souvent masquée par leurs ressources intellectuelles et créatives.**

*3.2.1.2. Manifestation qualitative de la dépression chez les adolescents **NHPI***

Chez les adolescents NHPI, l'analyse qualitative des réponses projectives au Rorschach révèle des expressions caractéristiques de la dépression.

- **Thèmes liés à un affectif négatif**

Chez les adolescents NHPI, la prédominance d'une tonalité affective négative dans les réponses aux planches du Rorschach, à travers les thèmes de **tristesse**, de peur et de **dévalorisation de soi**, met en évidence une **organisation psychique fragilisée**. Ces éléments traduisent une difficulté à symboliser le vivant, une inhibition de l'investissement libidinal de l'espoir, ainsi qu'une fragilisation de l'image de soi. Ce vécu est caractéristique des processus dépressifs à l'adolescence, période où les relations à l'objet, à l'altérité et à l'idéal du moi, peuvent être profondément éprouvées par le sentiment de perte, l'insécurité interne et l'incapacité à se projeter positivement dans l'avenir.
Ces manifestations mettent en évidence une problématique narcissique, une inhibition et une difficulté dans l'investissement objectal, affectant la relation à l'autre, qui constituent des **indicateurs importants d'une dynamique dépressive.**

- **Problématique d'attachement**

Les réponses des adolescents NHPI révèlent une organisation psychique dominée par la **dépendance affective**, la **contrainte relationnelle** et la blessure émotionnelle. À travers leurs associations projectives, une difficulté à s'autonomiser ou à se séparer de l'autre se manifeste, sans éprouver de souffrance psychique intense. Cette **impossibilité à s'individuer**, souvent accompagnée d'un sentiment de culpabilité ou de peur de la perte, témoigne d'une **fragilité narcissique et d'une angoisse de séparation** caractéristique de la dépression à l'adolescence. Les différentes réponses illustrent des liens perçus comme lourds, aliénant ou impossibles à rompre, tandis que d'autres évoquent une attache fusionnelle ou une dépendance affective, empêchant l'émergence d'une identité autonome. La relation à l'autre apparaît marquée par la vulnérabilité, la souffrance partagée et le besoin de soutien mutuel, au détriment de la différenciation de la sécurité interne.
Dans l'ensemble, ces éléments soulignent que chez les adolescents NHPI, **la dynamique dépressive** s'exprime à travers une incapacité à investir des relations sécures et autonomes et à symboliser la séparation sans douleur. Ce processus psychique entrave le travail d'individuation propre à l'adolescence et peut nécessiter une attention particulière dans l'accompagnement psychologique, notamment autour des enjeux d'attachement et de restauration de l'estime de soi.

- **Conflictualité psychique**

Chez les adolescents NHPI, les réponses aux planches projectives révèlent souvent une organisation psychique caractérisée par une **ambivalence interne** et une **fragilité narcissique**, traits fréquemment associés à la dépression à l'adolescence. L'expression d'images idéalisées, telle que des figures protectrices ou angéliques, traduit un **besoin de sécurité et de valorisation face à des sentiments d'insécurité ou de vulnérabilité affective.**

Parallèlement, la coexistence d'images opposées mêlant des aspects positifs et négatifs (« à un ange … et à un démon (recto verso) … », Mickaëlla, planche 1) peut illustrer une difficulté à intégrer les contradictions internes. Cette **alternance entre idéalisation et dévalorisation** reflète une conflictualité psychique qui empêche la construction d'une identité stable et cohérente.
Par ailleurs, la présence de figures menaçantes ou inquiétantes (« des démons » Sonia, planche 6), témoigne d'une lutte interne contre des contenus jugés inacceptables, souvent liés à la gestion des pulsions et des affects négatifs. Cette lutte tend à accentuer la culpabilité, la honte et le mal-être, sentiments fréquemment rencontrés dans **les états dépressifs**.

- **Humour défensif**

Chez les adolescents NHPI, l'utilisation de **l'humour** face au Rorschach apparaît comme un mécanisme de défense récurrent pour gérer la charge affective et relationnelle. Cette posture permet de prendre de la **distance avec des contenus vécus comme lourds, menaçants ou anxiogènes,** qu'il s'agisse de la sphère affective, de la confrontation à l'autorité ou de l'évocation de thèmes sombres et dépressifs (« on dirait in bigfoot », Mickaëlla, planche 4). Dans le contexte de la dépression, ce recours à l'humour traduit souvent une difficulté à affronter directement les affects et à s'engager pleinement dans l'exploration de son vécu intérieur.
L'humour révèle également une **fragilité dans le rapport à l'autre, à l'autorité ou à la perte, ainsi qu'une tendance à minimiser ou à masquer la souffrance psychique**. Ce mode de fonctionnement, s'il protège momentanément les adolescents, peut entraver l'élaboration psychique et l'intégration des conflits internes, contribuant ainsi au maintien du mal-être et à la **persistance de symptômes dépressifs.**

- **Pulsion de mort et de destructivité**

Les réponses des adolescents NHPI autour de la thématique de la « pulsion de mort et destructivité » révèlent une souffrance psychique profonde, caractéristique de la dépression de l'adolescence. Leurs productions sont dominées par des **images de vulnérabilité, de perte, de blessure et de mort**, qui se manifestent tant dans la relation à l'autre que dans l'image de soi (« une tortue … mais écrasée comme ça », Tiago, planche 2 ; « ses ailes elles sont abimées … (4'') il est peut-être mort », Khélia, planche 5). La douleur psychique s'exprime fréquemment de manière directe et concrète, témoignant d'une difficulté à élaborer, à symboliser le mal-être autrement que par des représentations de destruction. Cette prédominance de **contenus mortifères traduit une fragilité narcissique, une perte d'élan vital et un sentiment d'isolement ou d'inadéquation sociale ou familiale**. Incapables de transformer leurs conflits internes, ces adolescents NHPI peinent à investir positivement la sphère affective. Le lien à l'autre reste marqué par la douleur partagée, la fragilité et l'impuissance, avec un espoir de soutien qui demeure fragile et incertain.
Ce mode d'expression projective illustre la difficulté à trouver une issue symbolique et relationnelle à la souffrance psychique, ressenti fréquent dans la **dépression adolescente.**

- **Perte de sens**

Les productions des adolescents NHPI au Rorschach mettent en évidence une problématique de dépression de façon manifeste. L'analyse de leurs réponses révèle **une perte de sens**, **une inhibition**, **un sentiment d'impuissance et une expression concrète de la souffrance** révélant une **grande vulnérabilité psychique**. Leurs productions sont empreintes de thèmes récurrents de blessure, de destruction, mais aussi de solitude, d'isolement et de vide. Les adolescents expriment une **impuissance manifeste**, accompagnée d'une **incapacité à donner du sens à leur vécu** et à se projeter ou à s'identifier à **des figures de soutien**. Leurs réponses traduisent également une **incertitude identitaire** ainsi qu'une **difficulté à symboliser et à investir positivement la relation à l'autre et l'image de so**i. En effet, l'incapacité à transformer la souffrance en représentation symbolique ou en discours élaboré, limite leur capacité d'élaboration psychique et entrave la construction d'une identité stable et de liens sécurisants.

Ces productions constituent ainsi des **indicateurs projectifs particulièrement révélateurs de la souffrance psychique propre à la dépression** à cet âge.

L'analyse des productions au Rorschach permet de saisir la manière dont les adolescents NHPI vivent et ressentent la dépression. Les différents éléments relevés, tels que **la tonalité affective négative, la perte de sens, l'inhibition, la vulnérabilité psychique, une problématique d'attachement, des conflits internes et une tendance à la destructivité**, correspondent aux manifestations cliniques de la dépression à l'adolescence. Concrètement, ces adolescents semblent éprouver une forme de dépression marquée par :

- **Un sentiment profond de tristesse et de vide**, souvent accompagné d'un manque d'espoir et d'élan vital.
- **Une grande insécurité intérieure,** avec une image de soi fragilisée, une difficulté à se projeter positivement dans l'avenir.
- **Un vécu d'impuissance et d'isolement**, où la relation à l'autre est perçue comme source de souffrance ou de dépendance plutôt que de soutien.
- **Une difficulté à symboliser et à exprimer leur mal-être autrement que par des images de destruction ou de mort**, ce qui témoigne d'une souffrance psychique non élaborée.
- **Une incapacité à investir positivement les relations et à construire une identité stable**, souvent entravée par la peur de la séparation ou la dépendance affective.

L'analyse projective met ainsi en évidence **une dépression sévère**, caractérisée par le sentiment de vide, la perte de valeur personnelle, l'angoisse de séparation et l'incapacité à se relier de façon sécurisante à l'autre apparaissent au premier plan. Ces éléments soulignent la grande fragilité de ces jeunes NHPI et confirment la pertinence de leur suivi en CMP, où un accompagnement adapté à leur vécu et à leur sensibilité particulière leur est proposé.

Synthèse des manifestations différenciées de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI :

- **Chez les adolescents HPI** :
  - Dépression vécue de manière plus complexe, souvent masqué derrière des mécanismes de défense élaborés (intellectualisation, humour),

- Capacité à symboliser la souffrance et la perte en élaborant des représentations riches, créatives et imaginaires,
- Difficulté à exprimer la souffrance de façon directe,
- Intelligence et créativité, mobilisées comme ressources adaptatives, pour contenir l'angoisse et faire face à la vulnérabilité interne,
- Vulnérabilité affective sous-jacente qui persiste, difficile à repérer
- Symptômes dépressifs masqués,
- Dyssynchronie entre ressources cognitives et fragilités narcissiques.

- **Chez les adolescents NHPI**
  - Dépression vécue de manière plus brute, peu symbolisée,
  - Expression directe de la souffrance psychique, sans médiation,
  - Faibles capacités à utiliser les processus de symbolisation pour donner formes et sens aux éprouvés internes,
  - Présence d'un attachement fusionnel et d'une dépendance affective,
  - Dominance d'une problématique narcissique avec image de soi fragilisée,
  - Exposition plus forte à l'angoisse de séparation et à la perte d'objet,
  - Tendance à l'isolement ou au retrait relationnel.

Lien avec l'ennui scolaire : **Chez les adolescents NHPI**, le sentiment de vide, la perte du sens et l'inhibition mis en évidence par l'analyse des réponses dépressives au Rorschach, peuvent se traduire sur le plan scolaire par un **ennui profond**. De ce fait, **l'absence d'élan vital et de perspectives positives observées peuvent expliquer le désinvestissement des apprentissages et le retrait progressif de la vie scolaire**. Ces signes révèlent une fragilité du Moi et une **difficulté à investir l'espace scolaire comme lieu de transformations et de relations**.
Par ailleurs, **l'insécurité intérieure et la vulnérabilité de l'image de soi, peuvent charger les interactions scolaires d'une dimension anxiogène**, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'impuissance et d'isolement sur le plan narcissique. L'incapacité à symboliser la souffrance, autrement que par des images de destruction ou de mort, peut traduire **l'échec du processus de symbolisation, ce qui rend les activités scolaires vides de sens ou dénuées de valeur subjective**.
Enfin, la problématique d'attachement et l'angoisse de séparation repérées à travers l'analyse des réponses, peuvent **entraver la capacité à s'intégrer au groupe classe et à investir la relation avec les enseignants et les pairs, renforçant le sentiment d'ennui et d'inutilité à l'école.**

En conclusion, l'étude qualitative des protocoles de Rorschach met en évidence des manifestations différenciées de la dépression chez les adolescents HPI et NHPI : si les premiers tendent d'exprimer leur souffrance de manière plus symbolisée et contenue, les seconds la manifestent plus directement et avec une moindre élaboration psychique. Ces différences soulignent l'importance de considérer le profil intellectuel dans la compréhension clinique du vécu dépressif à l'adolescence.

3.2.2. Évaluation du ressenti de dépression des adolescents HPI et NHPI face aux tests projectifs figuratifs de TAT et de TAT-RE

3.2.2.1. Analyse comparative des manifestations dépressives à la planche 3BM du TAT

L'analyse de la **planche 3 BM** chez les adolescents HPI et les adolescents NHPI, permet d'examiner les manifestations dépressives et de mettre en évidence d'éventuelles différences dans leur expression

Cette section présente une analyse qualitative détaillée à partir de protocoles projectifs d'adolescents HPI et NHPI, sélectionnés pour la singularité de leurs manifestations dépressives.

- Les adolescents HPI ont été choisis en fonction de leur score de QI élevé.
- Les adolescents NHPI ont été retenus pour la clarté et l'intensité avec lesquelles leur récit illustre la posture et les vécus caractéristiques de la dépression.

- **Les adolescents HPI**

• **Elena** : La focalisation de ses réponses sur les thèmes liés à la détresse et à la mort traduit une position dépressive, caractérisée par l'**angoisse de perte et le sentiment d'abandon** (*« … (5'') alors déjà la position qu'elle prend c'est la position typique de la détresse comme au Moyen-âge qui est empoisonné qui est mort … »*). La référence à des images culturelles et religieuses, telles que les représentations médiévales ou christiques, donne à son discours une profondeur symbolique et une résonnance universelle et intemporel de son vécu dépressif. À travers son interprétation, Elena projette une figure en proie à la douleur, à la vulnérabilité et à l'effondrement, exprimant ainsi des **manifestations typiques de la dépression : abattement, repli sur soi, perte d'investissement dans la vie après un événement traumatique**. Par ailleurs, cette élaboration complexe et référencée semble également témoigner d'un recours nécessaire à l'**intellectualisation**, mécanisme de défense mobilisé afin de **contenir et maitriser l'angoisse et la dépression** suscitées par la scène figurative.

• **Arthur :** La mise en scène d'un adolescent triste et passif, enfermé dans une situation qu'il ne maîtrise pas, illustre clairement la position dépressive : **incapacité à agir, rumination, sentiment d'être freiné dans son développement et difficulté de se projeter dans l'avenir** *(« euh … (6'') alors euh … c'est l'histoire d'un … (rigole) d'un jeune euh jeune adolescent qui s'appelle Jimmy (…) est passé au collège (…) il s'est plutôt bien passé d'ailleurs il s'était fait de bons amis etcetera … et arrivé au lycée euh… euh il se trouve que ses parents ne le laissent pas décider de son choix d'orientation et euh … et euh le mal … le battent pour qu'il change d'avis* »). Arthur attribue des affects de tristesse et des conflits intrafamiliaux à son personnage fictif, plutôt que de les reconnaitre en lui-même. Ce mécanisme de **déplacement** lui permet de gérer ce qu'il ressent en s'exprimant ces **affects de manière indirecte et moins confrontante**. La description précise de la situation, faisant preuve d'une bonne capacité de rationalisation et d'intellectualisation, est une défense pour mettre à distance son histoire personnelle. La fonction de **l'humour** par le rire ou l'auto-dérision (« ce pauvre Jimmy ») apparaît comme une stratégie défensive qui annule les affects de tristesse, le sentiment de solitude et la relation conflictuelle avec les figures parentales. Mais son récit met bien en évidence la **souffrance psychique liée**

à la perte de contrôle, à la frustration des désirs et à l'isolement autant de manifestations caractéristiques d'un vécu dépressif.

• **Adam :** Sur le plan psychodynamique, l'image de la jambe cassée prend une dimension métaphorique forte, elle symbolise l'impuissance, l'entrave à l'action et à la mobilité, reflet d'une perte d'élan vital, caractéristiques de la position dépressive (« *... (4'') Il devait être fatigué ... enfin ... ouais ... soit il est fatigué soit il s'est cassé les jambes* »). Cette représentation peut également être comprise comme l'expression d'une blessure interne ou d'une vulnérabilité psychique qui freine la capacité d'Adam à avancer et à s'engager dans le monde. Ainsi, de manière parfois banalisée, **Adam met en scène les signes d'un vécu dépressif, marqué par l'épuisement, la difficulté à surmonter les obstacles et le sentiment d'être freiné dans son développement personnel.**

• **Noëlla :** L'épuisement et la passivité décrits peuvent être interprétés chez **Noëlla** (« *... euuuuh on dirait une femme qui est triste ... ou vraiment très fatiguée .... en une ... qui ... a des émotions négatives de l'épuisement* »), comme l'expression d'un **repli sur soi, d'une perte de désir et d'une incapacité à investir le monde extérieur, autant de manifestations possibles d'un vécu dépressif.**

- **Les adolescents NHPI**

• **Mona :** Les propos de l'adolescente traduisent une identification à une figure en proie à un **effondrement narcissique, à la perte d'espoir et une incapacité à symboliser la douleur** autrement que par des images extrêmes (« *une personne euh qui représente la souffrance la solitude* »). La **solitude et le repli sur soi** associé à la notion d'« *évènement traumatisant* », illustrent la rupture du lien à l'autre et la difficulté à mobiliser des ressources internes pour faire face à la souffrance. Ainsi, à travers ces mots, Mona met en lumière **les manifestations les plus graves de la dépression** où la souffrance psychique devient envahissante et peut conduire à un désir d'autodestruction.

• **Maé :** Sa réponse descriptive d'un personnage trouvant rien pour se protéger (« *il n'a rien du tout pour se réfugier ... du coup ben euh ... c'est comme si il se repliait sur lui-même en pensant que sa situation est sans espoir (soupire) ... (10'')* »), peut être entendue aussi bien sur le plan extérieur qu'intime, en soi. Elle témoigne d'un **effondrement du Moi**, d'une **perte de la capacité à trouver un étayage sur des objets internes ou externes consolateurs**, d'une angoisse de vide ou de chute. Le soupir qui ponctue la phrase, souligne la lourdeur affective et la résignation qui accompagnent cet état. À travers ces mots, Maé met ainsi en lumière la **dimension la plus sombre de la dépression, où l'isolement, le désespoir et la puissance domine l'expérience subjective**.

• **Paola :** La description d'une posture physique du personnage « *à moitié sur le lit, à moitié par terre* » peut symboliser un état ambivalent, à la fois corporel et psychique. Cette position intermédiaire traduit une difficulté à s'ancrer dans une position claire, révélant un état d'indécision, d'incertitude quant à sa place ou à son identité, ainsi qu'une perte de repères externes comme internes, où l'adolescente peine à se situer et à se mobiliser. Les propos de

Paola révèlent ainsi une position d'entre-deux, révélatrice d'une **souffrance diffuse caractérisée par l'épuisement physique et psychique ainsi qu'une difficulté à définir ou à comprendre son mal-être intérieur, ce qui correspond à une expression typique d'un état dépressif latent.**

• **Khélia :** L'élaboration de deux scénarios ambivalents peut s'interpréter comme la manifestation de mécanismes de défense, tels que **l'intellectualisation**, la sublimation voire le **clivage**. En multipliant les hypothèses, Khélia garde une forme de maîtrise face à l'ambiguïté de la scène, se protégeant ainsi de l'angoisse suscitée par la tristesse ou la vulnérabilité du personnage. L'évocation d'une scène où « *quelqu'un vient la prendre en photo* » ainsi que l'alternative de l'ivresse d'être « *totalement bourrée* », introduisent la notion de regard extérieur et un mécanisme de déresponsabilisation, renforçant la mise à distance affective.
La formule finale « *je sais pas c'est laquelle* » révèle une forme d'évitement ou de suspension du jugement, permettant à Khélia de ne pas s'impliquer sur le plan affectif. À travers ces mots, elle révèle sa difficulté à affronter la détresse psychique de l'autre, alternant ainsi entre différentes explications pour se préserver de l'impact psychoaffectif.
Ce mode de fonctionnement défensif est caractéristique des attitudes adoptées face à la dépression ou à la souffrance psychique. Cependant, le recours simultané de Khélia à des mécanismes de défense de niveaux variés, à la fois matures, névrotiques et immatures, met en évidence une **stratégie défensive élaborée**, lui permettant de se protéger de l'angoisse et de la détresse, **bien que cette diversité défensive puisse tout autant entraver l'intégration et l'expression authentique de ses affects.**

Synthèse comparative des expressions dépressives selon le profil intellectuel chez les adolescents HPI et NHPI :
• Chez les adolescents HPI :
Le mal-être dépressif s'exprime de façon **élaborée** et symbolisée, dans une aisance à mettre en mots leur douleur psychique. Bien que réelle et profonde, cette souffrance est « pensée » et analysée, ce qui favorise son élaboration mentale. Elle se traduit par des manifestations de **tristesse, d'épuisement, de repli sur soi et de difficultés à se projeter dans l'avenir**. Leur fonctionnement défensif, mobilisant des mécanismes de défense variés, permet une mise à distance avec l'affect et une certaine maîtrise du vécu dépressif. **Le processus défensif offre ainsi des ressources pour l'élaboration psychique mais peut entraver l'expression authentique des affects**.
• Chez les adolescents NHPI :
La souffrance psychique se manifeste de façon plus immédiate, **sans l'élaboration symbolique** susceptible d'en atténuer l'impact. Elle se manifeste par un vécu marqué par la solitude, l'effondrement psychique et la perte de repères. **Le recours à des mécanismes de défense** essentiellement névrotiques et immatures, **témoigne d'une difficulté à symboliser cette souffrance psychique**. Les thèmes de **solitude**, **d'effondrement**, **d'angoisse, de vide et de perte de repères** dominent, dans un contexte d'**incapacité à trouver du réconfort ou à mobiliser des ressources internes**. L'expression du mal-être, peu élaborée sur le plan symbolique ou culturel, apparait davantage liée au **ressenti corporel, au repli sur soi ou à des**

postures d'indécision, ou d'ambivalence. Dépourvus de médiations symboliques efficaces, les adolescents NHPI risquent alors de se retrouver submergés par la position dépressive.

Lien avec l'ennui scolaire : L'examen des réponses projectives révèle comment l'ennui scolaire s'articule aux dynamiques dépressives spécifiques aux adolescents HPI et NHPI.
Chez les adolescents HPI, l'analyse comparative des divers cas cliniques, montre que l'ennui scolaire semble être é**laborer** à partir d'une dynamique psychique centrée sur des **questionnements identitaires et existentiels**. Dans cette perspective, l'ennui prendrait la valeur d'un **processus défensif**, inhibant l'expression directe des affects négatifs associés à ces préoccupations. Dans le lien avec les mécanismes de défense mobilisés, tels que l'intellectualisation ou l'humour, il semble ainsi constituer une stratégie psychique visant à protéger les adolescents HPI d'une confrontation affective trop intense.
Chez les adolescents NHPI, en revanche, **l'ennui scolaire** tendrait à être vécu de manière plus **immédiate** et **moins élaborée** sur le plan symbolique. Il semble se manifester par des attitudes corporelles, des conduites d'évitement et des postures d'indécision et d'ambivalence. L'incapacité à trouver du réconfort ou à mobiliser des ressources internes face à cet ennui, favoriserait ainsi l'émergence de **sentiments de solitude**, **de vide**, **d'angoisse**, **de pertes de repères et parfois d'effondrement psychique.** L'ennui apparaîtrait dès lors dans sa forme brute, qu'il s'agisse d'un ennui de situation ou d'un ennui propre à l'adolescence, pouvant conduire à une désaffection scolaire et un retrait relationnel. La difficulté à symboliser cette souffrance psychique accentuerait alors le repli sur soi et le désinvestissement progressif au niveau de l'école.

3.2.2.3. Analyse comparative des manifestations dépressives face aux quatre planches spécifiques du TAT-RE

L'évaluation des manifestations dépressives s'appuie ici sur quatre planches du TAT (planches 1, 12 BM, 13 B et 16), permettant aux adolescents d'exprimer librement leurs associations face à ces stimuli. L'analyse qualitative de ces réponses met en évidence les spécificités et les différences dans l'expression de l'ennui en lien avec la dépression chez les adolescents HPI et NHPI.

- **Planche 1**

• Chez les adolescents HPI :
Les réponses projectives révèlent des **manifestations dépressives** chez les **adolescents HPI**, telles que **la tristesse, la perte d'élan vital et le désengagement affectif**, témoignant d'un état dépressif sous-jacent. Dans ce contexte, l'ennui qu'ils expriment ne se limite pas à une simple absence de stimulation, il traduit **une vulnérabilité dépressive liée à une insatisfaction intellectuelle et existentielle, caractéristique de leur fonctionnement cognitif.**
• Chez les adolescents NHPI :
Les discours des **adolescents NHPI** révèlent la **présence de manifestations dépressives témoignant d'un mal-être profond**, qui peut se traduire par un **désengagement psychoaffectif et social**, voire un **véritable état de souffrance psychique, caractérisé par la solitude, la tristesse, le sentiment de vide, une angoisse profonde et des pensées morbides.** Dans ce contexte, l'ennui, exprimé par ces adolescents, ne se limite pas à une simple lassitude

contextuelle, mais apparaît comme le **reflet possible d'une vulnérabilité dépressive profonde.**

- **Planche 12 BG**

• Chez les adolescents HPI :

Les réponses projectives des adolescents HPI révèlent des **manifestations dépressives**, à travers des **sentiments de vide, d'isolement, d'impuissance et de frustration**, nourris par une **insatisfaction existentielle et une quête de sens**, qui témoignent d'un état dépressif sous-jacent. Dans ce contexte, **l'ennui apparait comme l'une des expressions potentielles de cet état dépressif latent.**

• Chez les adolescents NHPI :

Les protocoles des adolescents NHPI révèlent une **expression authentique de la dépression**, caractérisée par des **sentiments d'abandon, de solitude, de tristesse et de fatigue, ainsi qu'une perte d'élan vital.**

Dans le contexte de l'ennui, ces manifestations dépassent la simple réaction à un manque de stimulation pour révéler désintérêt profond, une solitude persistante, un sentiment d'abandon et de vide durable. L'ennui s'avère ainsi étroitement lié à une **insatisfaction existentielle**, une **quête de sens inassouvie** et **un sentiment de décalage avec le monde qui les entoure**.

- **Planche 13 B**

• Chez les adolescents HPI :

L'analyse des réponses des adolescents HPI à cette planche met en évidence plusieurs indicateurs caractéristiques d'un état dépressif. Ils évoquent un **sentiment de solitude** face à la scène de l'enfant assis seul devant la maison.

Le « *rien »* et le vide se retrouvent associés à **une perte d'intérêt** généralisé, **une difficulté à se projeter dans l'action,** ainsi qu'à **une difficulté à faire preuve de créativité**.

Les réponses évoquant l'attente passive, l'inactivité ou l'incapacité à agir témoignent d'un effondrement de l'élan vital, renforçant les **sentiments d'impuissance** et de **résignation**. L'immobilisme et la difficulté à se projeter dans l'action ou vers un nouveau but traduisent une **perte d'élan vital ou l'échec d'une quête de sens,** laissant place à un **vide existentiel** et une **stase psychique**.

La référence à des couleurs ternes et à l'obscurité dans les descriptions visuelles, renvoie à une vision pessimiste du présent et un manque de perspectives pour l'avenir.

Enfin, la notion « *d'entre-deux* » suggère une difficulté à se situer et à s'engager, qui est étroitement lié à la période de transition adolescente.

Dans l'ensemble, ces éléments indiquent que, chez les adolescents HPI, l'ennui ne relève pas seulement d'un manque de stimulation mais s'inscrit dans une **dynamique dépressive plus profonde, marquée par le retrait, la perte d'intérêt, l'incapacité à agir voire à penser, et une vision sombre du monde.**

• Chez les adolescents NHPI :

Les réponses des adolescents NHPI à cette planche révèle des **manifestations de la dépression typique de l'adolescence**, exprimées par l**a solitude, l'isolement social et une tonalité mélancolique**. La récurrence des thèmes **d'isolement et d'exclusion sociale** traduit une perte d'objet et un appauvrissement du lien à l'autre, éléments centraux dans la dynamique dépressive

à cet âge. Ce vécu **d'abandon** et de **rupture** s'accompagne d'un profond désenchantement, d'une **vision négative de l'existence et d'un sentiment de désespoir**, qui témoignent d'une atteinte du sentiment de continuité d'être.
L'environnement, décrit comme vide et dépourvu d'éléments décoratifs, symbolise un **vide intérieur**, une difficulté à investir le monde extérieur et à **se projeter dans le désir**, caractéristique des états dépressifs à l'adolescence.
Dans ce contexte, **l'ennui apparaît comme une composante affective existentielle de la dépression**. Il ne se limite pas à une simple inactivité ou un désœuvrement, mais s'accompagne de tristesse, de solitude et d'une perception négative du temps qui passe. **L'ennui chez les adolescents NHPI prend ainsi une dimension symptomatique de la dépression**, étant étroitement lié à l'isolement, à la passivité et à la perte de sens, et **reflétant une souffrance psychique profonde.**

- **Planche 16**

• Chez les adolescents HPI :
Les réponses des adolescents HPI à la planche 16 révèle plusieurs indicateurs dépressifs, notamment la **passivité et l'incapacité à agir**, traduisant une **inhibition et une perte d'élan vita**l. Ils expriment également **une difficulté à initier une action ou à créer** face à l'absence de repères, associé à une attente prolongée et à une perception du temps qui s'étire. Cette **expérience d'inactivité s'accompagne d'un sentiment de vide** omniprésent, tant sur le plan factuel que symbolique. Ce vide renvoie à une **impossibilité de se projeter ou de donner du sens** et s'accompagne d'une **solitude** ressentie et d'une angoisse existentielle.
Certains adolescents parviennent toutefois à mobiliser des mécanismes de défense comme la **sublimation** ou la **création artistique** pour tenter de combler ce vide. Mais pour la majorité, la page blanche reste le reflet d'un espace intérieur déserté, difficile à habiter.
Dans le **contexte de l'ennui scolaire**, la confrontation au vide suscite chez les adolescents HPI une élaboration intellectuelle, **une tentative de transformation de l'ennui en un espace de pensée**. Cependant, l'ennui apparaît le plus souvent comme **l'expression d'un vide psychique profond, d'une perte de repères et d'une difficulté à investir la réalité,** témoignant d'une souffrance intérieure persistante.

• Chez les adolescents NHPI :
Les réponses des adolescents NHPI révèlent que **le vide**, tant dans l'expérience vécue que dans l'espace psychique, constitue le **cœur d'une souffrance dépressive** liée à l'expérience de la page blanche. Ce vide, **source d'angoisse et de fragilité narcissique**, se manifeste par un manque de stimulation, une **perte d'élan vital** et une **difficulté à symboliser le manque**. Toutefois, pour certains, **l'imaginaire et la créativité** offrent une issue possible, permettant de transformer l'angoisse du vide en **potentiel de symbolisation grâce à la sublimation**.
Dans ce contexte, **l'ennui** ne se réduit pas à une simple absence d'activité, mais devient une **expression concrète de ce vécu dépressif**. Il reflète un **manque de sens, un retrait affectif et une impossibilité à se projeter dans l'avenir**. Ainsi, **l'ennui** s'inscrit dans la **continuité de la dépression** en révélant sa dimension existentielle et la fragilité narcissique. Mais il ouvre aussi parfois, grâce à l'imaginaire et à la créativité, **une voie possible de transformation et de symbolisation de la souffrance.**

Synthèse de l'analyse comparative au TAT-RE :

L'examen des quatre planches du TAT-RE révèle des expressions différenciées de l''ennui en lien avec la dépression chez les adolescents HPI et HPI.

- **Chez les adolescents HPI** :

L'ennui dépasse le simple manque de stimulation pour traduire une vulnérabilité existentielle, à travers des affects de tristesse, d'isolement, de passivité et de perte d'élan vital, souvent élaborés intellectuellement.

- **Chez les adolescents NHPI :**

L'ennui reflète une souffrance plus brute, marquée par la solitude, le vide intérieur, l'angoisse de perte et le désinvestissement psychoaffectif, avec une moindre symbolisation et une tonalité mélancolique dominante.

Lien avec l'ennui scolaire : L'analyse des réponses projectives met en lumière comment l'ennui scolaire, loin de se réduire à une simple réaction contextuelle, s'inscrit dans une dynamique dépressive spécifiques aux adolescents, qu'ils soient HPI ou NHPI.

- **L'ennui scolaire : un simple symptôme ou un signal précurseur ?**

Les résultats montrent que, tant chez les adolescents HPI que NHPI, l'ennui scolaire ne se limite pas à une réaction passagère liée à un manque de stimulation ou à la monotonie des activités pédagogiques. Il s'inscrit au plutôt dans une dynamique psychique profonde, où il constitue un indicateur précoce d'une vulnérabilité dépressive.

- Chez les adolescents HPI, l'ennui prend souvent la forme d'une insatisfaction existentielle, d'un désengagement affectif et d'une perte d'élan vital, en lien avec une quête de sens inassouvie et la difficulté de trouver une stimulation adaptée dans le contexte scolaire.
- Chez les adolescents NHPI, l'ennui s'exprime davantage à travers la solitude, l'isolement, la mélancolie et la rupture des liens sociaux ou objectaux, révélant un mal-être profond et une souffrance psychique persistante.

- **L'ennui comme prodrome dépressif : éléments cliniques**

Les analyses qualitatives des réponses aux différentes planches révèlent que l'ennui scolaire est fréquemment associé à des indicateurs dépressifs, tels que la perte d'intérêt, le désengagement, l'inhibition, l'immobilisme, le vide existentiel, le sentiment d'impuissance et l'incapacité à se projeter. Ces signes sont d'autant plus préoccupants qu'ils précèdent souvent l'apparition de symptômes dépressifs plus manifestes, tels que la tristesse persistance, l'anhédonie, le retrait social et les idées noires. Ainsi, lorsque l'ennui devient chronique et s'accompagne d'une incapacité à investir psychiquement le milieu scolaire, il peut être considéré comme un prodrome de la dépression, c'est-à-dire un signal d'alerte précoce nécessitant une attention particulière.

- **Spécificités selon le profil HPI-NHPI**

Si l'ennui revêt des formes différentes selon le profil cognitif, **il demeure dans les deux cas le reflet d'une souffrance psychique**.

- Chez les adolescents HPI, il traduit une difficulté à donner du sens, à mobiliser la créativité et à trouver une place dans un environnement perçu comme inadéquat, pouvant entraîner une inhibition et une perte d'élan vital.

• Chez les adolescents NHPI il s'accompagne d'un vécu de solitude, de vide, de résignation et d'un sentiment d'abandon, autant de facteurs de risque favorisant l'installation d'un état dépressif.

• L'ennui, espace de risque mais aussi de transformation

Il convient de souligner que les adolescents, notamment parmi les adolescents HPI, peuvent tenter de transformer l'ennui et le vide en espaces de créativité et d'élaboration intellectuelle, mobilisant ainsi des mécanismes de défense comme la sublimation. Toutefois, cette capacité demeure fragile et ne garantit une protection totale contre le risque dépressif.

Validation de l'hypothèse 3

L'analyse des données issues de l'étude confirme l'hypothèse 3, selon laquelle l'ennui scolaire agit comme un signe précurseur d'une dépression sous-jacente chez les adolescents HPI et NHPI.

Les scores moyens de dépression au CDI dépassent le seuil clinique dans les deux groupes, avec une prévalence plus marquée chez les adolescents NHPI, bien que cette différence ne soit pas statistiquement significative. L'estime de soi, évaluée par l'échelle SPPA, s'avère globalement altérée chez tous les adolescents, et une corrélation négative significative élevée, est observé entre estime de soi et symptômes dépressifs dans les deux groupes (r significatif).
Cela signifie que lorsque l'estime de soi diminue, les symptômes de dépression augmentent, et inversement.
L'analyse croisée des scores d'ennui (EDE) et de dépression (CDI) révèle des corrélations positives significatives. Chez les adolescents HPI, une corrélation modérée à forte (r = 0,526) est retrouvée entre l'ennui externe et la dépression, tandis que chez les adolescents NHPI, la corrélation est plus importante (r = 0,728 pour l'ennui interne et r = 0,702 pour l'ennui total).
Cela signifie que plus les adolescents expriment d'ennui, plus ils présentent de symptômes dépressifs.
Les analyses projectives et cliniques (Rorschach, TAT et TAT-RE) viennent confirmer ces tendances, en identifiant **des indicateurs dépressifs associés à l'ennui**, tels que la passivité, le vide, la perte d'élan vital, le retrait et l'incapacité à se projeter.

Ainsi, l'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs convergent vers la validation de l'hypothèse 3 : **L'ennui scolaire apparaît bien comme un signe précurseur significatif de la dépression à l'adolescence,** justifiant une vigilance particulière et un repérage précoce de ce symptôme dans le milieu scolaire.
Chez **les adolescents HPI, l'ennui scolaire se manifeste de manière récurrente** et peut s'accompagner d'une souffrance psychique profonde. Il mobilise des **mécanismes de défense élaborés** comme l'intellectualisation ou la sublimation, **permettant de transformer cet état dépressif sur le registre symbolique ou créatif**. De ce fait, le vécu d'ennui de ces adolescents peut être appréhendé comme **l'expression d'une dépression sous-jacente, souvent masquée** par les mécanismes de défenses variés, mais néanmoins active dans leur fonctionnement psychique.

Chez les adolescents NHPI, **l'ennui** demeure un phénomène manifeste, bien que **moins central ou moins élaboré** par les processus symboliques et défensifs. Toutefois, il constitue un **facteur significatif**, parmi d'autres, du mal-être psychologique des adolescents NHPI, en résonance avec les remaniements identitaires caractéristiques de cette période pubertaire. **Selon les cas individuels et les processus de vulnérabilité propres à chacun**, l'ennui peut également contribuer à l'aggravation du mal-être psychique **et favoriser l'installation de symptômes dépressifs plus sévères.**

En l'occurrence, l'ennui scolaire, en tant que phénomène transversal à l'adolescence, apparaît comme un indicateur clinique majeur de dépression chez les jeunes, qu'ils soient HPI ou NHPI. Il apparaît essentiel de le prendre en compte et mérite une vigilance particulière de la part des pédagogues et des cliniciens, puisqu'il semble traduire une souffrance dépressive sous-jacente.

Ces analyses – qui ont permis de confronter les résultats quantitatifs et qualitatifs aux hypothèses initiales sans les valider pleinement – ont fait **émerger trois cas cliniques paradigmatiques** : Elliot, Anna et Paul.
Le cas d'Anna qui est ici présenté pour illustrer de manière exemplaire les dynamiques psychoaffectives et cognitive en jeu chez une partie des adolescents HPI confrontés à l'ennui scolaire, ouvrant ainsi la voie à une interprétation plus approfondie dans la discussion qui suit.

Illustration clinique paradigmatique : le cas d'Anna

1. Contexte de la demande

Anna, vient consulter pour la première fois au Centre Médico Psychologique à l'âge de 8 ans, accompagnée de sa maman, sur recommandation de son médecin traitant devant des difficultés d'adaptation scolaire engendrant un fort stress à l'école. Le médecin signale également des épisodes d'encoprésie possiblement liés à cet environnement scolaire.
Lors des consultations au CMP, bien qu'Anna ne s'exprime pas de manière très spontanée, elle fait preuve d'une grande vivacité et d'une attention envers les autres, répondant clairement aux questions posées. Les évaluations réalisées à cette époque ont révélé qu'elle possède une bonne estime de soi et un niveau d'anxiété modéré. Pour comprendre plus aisément les difficultés d'Anna, plusieurs évaluations ont été effectuées. Un bilan orthophonique a montré qu'elle ne rencontrerait pas de problèmes d'apprentissage mais a mis en lumière un manque de confiance en elle. De plus, une évaluation psychologique réalisée par une psychologue scolaire a indiqué un quotient intellectuel total de 130 qualifiant son fonctionnement cognitif de haut potentiel intellectuel (HPI).
Les résultats des différents bilans suggèrent que les difficultés d'Anna ne sont pas liées à des troubles d'apprentissage ou à des capacités intellectuelles limitées. Cependant, son haut potentiel intellectuel, combiné à un manque de confiance en soi, pourrait expliquer certains de ses problèmes d'adaptation scolaire. Un QI de 130 est considéré comme le seuil généralement admis pour identifier un HPI, situant Anna parmi les 2,2 % à 2,3 % supérieurs de la population en termes de capacités intellectuelles. Les enfants HPI peuvent alors rencontrer des difficultés

dans un environnement scolaire standard, notamment si celui-ci ne répond pas à leurs besoins spécifiques (Buchter et Francesca, 2020).
Il convient de souligner que le HPI n'est qu'un aspect du profil d'Anna et que d'autres facteurs jouent probablement un rôle dans les difficultés rencontrées.
La maman d'Anna explique que les difficultés de sa fille sont survenues dès son entrée en CP en lien avec l'attitude de l'enseignante. Celle-ci semblait minimiser le travail d'Anna en lui faisant remarquer que ses résultats ne correspondaient pas à ce que l'on attendrait d'une élève HPI. Ces attentes négatives et ces préjugés défavorables, conceptualisés sus le terme de « pygmalion inversé » (Terrassier, 1996) ou encore d'« *effet Golem* »[205] ont probablement influencé négativement les performances d'Anna ainsi que son rapport à l'apprentissage (Dardenne, 2020 ; Pianelli, 2020 ; Volpé, 2018).
À la suite de la proposition du professionnel de CMP d'éloigner Anna de ce contexte environnemental problématique, ses difficultés se sont progressivement atténuées de manière naturelle. Bien qu'Anna continuât à côtoyer cette enseignante un jour par semaine, durant lequel elle restait inactive en classe, elle paraissait aller globalement mieux. Anna n'a pas bénéficié d'un suivi sur le CMP après ce réaménagement scolaire.
En 2018, Anna revient consulter, alors qu'elle est en sixième, en raison de la réapparition de son anxiété et d'une baisse de confiance en elle. Ces difficultés entraînent un début de désinvestissement scolaire, lié à l'attitude d'une professeure. Selon Anna, cette enseignante adopte à son encontre une posture dévalorisante, similaire à celle qu'elle avait rencontrée en cours préparatoire. Le suivi sur le CMP s'est poursuivi jusqu'à l'entrée d'Anna au lycée, moment où elle a choisi de changer de ville en lien avec son orientation scolaire. De ce fait, les rendez-vous sont moins fréquents, mais ils demeurent un étayage rassurant pour elle.
Au moment de l'évaluation conduite dans le cadre de la recherche doctorale, Anna est âgée de 16 ans et est scolarisée en classe de première. L'adolescente rencontrée évoque avec enthousiasme ses aspirations professionnelles orientées vers les domaines artistiques, visant à mettre en valeur ses compétences créatives.

2. Anamnèse

2.1. Début de vie

Anna est née par voie naturelle, trois semaines avant le terme, suite à quelques difficultés rencontrées par la maman lors de la grossesse. Celle-ci décrit un bébé très calme, avec un bon sommeil et une bonne alimentation. Son développement global pendant la petite enfance a été harmonieux, sur le plan du langage, du comportement et de la socialisation.
Les étapes développementales enregistrées sont conformes aux normes : acquisition de la propreté précocement à 16 mois, marche à 14 mois, premier mot à 12-13 mois, association de deux mots à 18-19 mois. Anna manifeste également une bonne autonomie dans ses jeux, un

[205] Concept se référant à Paul, l'un des trois cliniques qui se dégagent de manière particulièrement significative dans cette recherche, issu de mon article scientifique intitulé « L'*effet Golem* ou comment comprendre l'inhibition intellectuelle chez un adolescent à haut-potentiel ».

intérêt marqué pour la lecture, un engagement dans des activités ludiques ainsi que de solides compétences sociales.
Le développement d'Anna présente plusieurs qualités positives qui témoignent d'un développement global harmonieux, marqué par une autonomie et des intérêts intellectuels précoces, ainsi qu'une bonne capacité d'adaptation sociale. Son profil indique un développement supérieur à la norme, notamment en ce qui concerne son autonomie et ses centres d'intérêt. Un fonctionnement cognitif HPI est identifié à l'âge de 6 ans, âge auquel les capacités cognitives commencent à se manifester de manière plus évidente.

2.2. Histoire intra-familiale ou l'exploration des schémas affectifs familiaux

- **Un héritage maternel anxieux**

Anna est la cadette d'une fratrie de deux enfants, sa sœur aînée ayant quatre ans de plus qu'elle. Elle vit au domicile avec ses parents, mariés depuis une vingtaine d'années, dans une atmosphère chaleureuse et conviviale.
Lors des entretiens, la mère rapporte le caractère plaisant de sa fille, plus affirmée que sa sœur aînée, laquelle se montre plus discrète et inhibée. Elle établit un lien entre l'anxiété d'Anna et sa propre nature anxieuse, rapportant une tendance familiale transgénérationnelle à l'anxiété. Elle mentionne une sœur maternelle (tante d'Anna) confrontée à des problèmes de santé chroniques depuis l'enfance, ce qui semble renforcer la dynamique familiale anxieuse.
La littérature souligne que les troubles anxieux résultant d'une interaction complexe entre facteurs génétiques, environnementaux et comportementaux contribuent à la transmission intergénérationnelle des tendances anxieuses (Klein et al., 2023).

- **L'impact familial du haut potentiel intellectuel : dynamique et défis.**

Le lien avec le père est décrit comme très positif, car, tout comme la mère, étant très à l'écoute et attentif aux besoins de sa fille. La mère rapporte par ailleurs la possibilité que le père présente un profil HPI, en se fondant sur des évaluations cognitives qu'il aurait passées dans son enfance. Au moment de l'inclusion dans l'étude, la sœur d'Anna réalisait également des tests d'intelligence (la WAIS, pour adultes) dont les résultats ont identifié un profil HPI.
La présence de plusieurs membres HPI au sein de la famille favorise un environnement particulièrement propice à l'épanouissement du développement intellectuel et psychoaffectif d'Anna. Cependant, ce contexte familial, tout en étant favorable, peut également involontairement maintenir des schémas comportementaux ainsi que des niveaux d'anxiété spécifiques aux personnes HPI (Goldman et al., 2024 ; Weismann-Arcache, 2011). Les travaux récents sur la transmission intergénérationnelle du HPI insistent sur la combinaison d'une forte composante génétique et de facteurs environnementaux, qui influencent le développement cognitif et psychoaffectif. Ce cadre multifactoriel souligne que le soutien familial, l'exposition à des modèles intellectuels stimulants ainsi que la dynamique émotionnelle propre aux familles HPI joue un rôle clé dans le développement global de l'enfant (Cuche et Brasseur, 2017 ; Gauvrit et Ramus, 2021 ; Goldman et al., 2024).

2.3. Problématique clinique

- **Évolution comportementale et psychoaffective**

Vers l'âge de 4-5 ans, Anna, alors en classe de maternelle, est décrite par sa mère comme une petite-fille enjouée, de nature sociable, tout en étant capable de s'affirmer, non seulement face à ses camarades, mais aussi face aux enfants plus âgés. Elle aime aller à l'école pour apprendre, bien qu'elle puisse dire s'ennuyer parfois.

À partir de son entrée au CP, un changement notable s'opère dans l'attitude de la petite fille dont la mère observe une détérioration de son comportement et son humeur. Elle manifeste alors des crises clastiques hebdomadaires avec colère, pleurs et insolence, ainsi que des comportements de repli sur soi et une tendance à s'isoler. La mère d'Anna rapporte des méthodes pédagogiques problématiques de la part d'une enseignante à l'égard de tous les élèves. Quand certains parents choisissent de changer leurs enfants d'établissement, les parents d'Anna optent pour un simple changement de classe au sein de la même école, afin qu'Anna ne soit pas séparée de ses amies. Cette décision entraîne une amélioration de son état comportemental et affectif. Cependant, les jours où elle doit interagir ou collaborer avec l'enseignante en question, son anxiété et son agitation réapparaissent.

L'anxiété d'Anna revient en force au moment du collège, en 6ème, lorsqu'elle doit de nouveau faire face à des camouflets de la part d'une professeure. Si le passage au collège semble avoir été réalisé positivement, puisqu'il offrait un nouvel environnement scolaire, la confrontation avec cette enseignante réactive le trauma des humiliations subies au primaire.

Les consultations au CMP, arrêtées en raison de l'amélioration de l'état psychoaffectif d'Anna, reprennent à ce moment. L'anxiété est omniprésente tant au niveau scolaire qu'au domicile et est associé à une résurgence de la baisse de l'estime de soi.

À son entrée au lycée, Anna est plus mature et accède une nouveau fois à un environnement scolaire renouvelé. Bien que son anxiété demeure présente, celle-ci est désormais modulée et contenue par la perspective de projets d'orientation et de vie post-baccalauréat.

- **Transmission intergénérationnelle de l'anxiété : un héritage familial complexe**

Au-delà de la dynamique complexe avec l'enseignante, pouvant expliquer le mal-être anxieux d'Anna en classe, la mère d'Anna explique ressentir elle-même une forte anxiété, héritée de sa propre mère. Cette dernière se montrait constamment préoccupée par l'état de santé de sa fille cadette, la jeune sœur de Madame.

Cette dynamique familiale révèle la manière dont les schémas anxieux se perpétuent d'une génération à l'autre, constituant ainsi un héritage psychoaffectif singulier. Les approches transgénérationnelles soulignent que les affects et schémas relationnels se propagent à travers les lignées familiales (Schützenberger, 1988). Dans la situation d'Anna, l'anxiété semble s'est inscrite sur trois générations, de la grand-mère à Anna en passant par sa mère. Cette transmission affective a pu influencer la dynamique relationnelle précoce entre Anna et sa mère, créant un terrain propice à l'intériorisation de l'anxiété maternelle (Hazotte, 2007).

Par ailleurs, le besoin intense d'Anna de comprendre intellectuellement les affects perçus chez sa mère illustre comment les théories transgénérationnelles et le concept d'épistémophilie peuvent s'articuler pour expliquer la transmission et l'expression de l'anxiété (Dufour, 2005, 2006).

- **L'impact de l'environnement : entre anxiété, défis et créativité personnelle**

En 2023, dans le cadre de la journée d'inclusion liée à la recherche sur *l'ennui scolaire chez les lycéens HPI*, Anna, alors âgée de 16 ans, se présente comme une jeune fille réservée et visiblement anxieuse. Durant les épreuves, elle sollicite fréquemment des clarifications sur les consignes, expliquant avoir une logique différente des autres et insistant sur son besoin d'instructions précises pour saisir correctement les attentes. Parallèlement elle met en avant d'autres compétences, notamment une excellente capacité d'orientation spatiale et des aptitudes artistiques. À l'issue de l'évaluation, en attendant que son père vienne la chercher, Anna se révèle sous un nouvel éclairage : plus à l'aise, elle s'exprime avec fluidité sur divers sujets culturels, notamment le domaine artistique, témoignant d'une connaissance approfondie et d'une grande maturité réflexive.

Cette situation souligne l'importance de l'environnement, notamment scolaire, sur le bien-être et la réussite académique des élèves HPI. L'évolution du parcours d'Anna illustre à la fois ses difficultés spécifiques et, plus largement, certains mécanismes communs aux adolescents HPI, pouvant éclairer la compréhension de l'ennui scolaire dans cette population.

2.4. La scolarité d'Anna

- **Le parcours scolaire d'Anna**

Ce chapitre retrace le parcours scolaire de l'adolescente, de la maternelle au lycée, en identifiant les étapes clés, les réussites et les difficultés rencontrées.

L'école maternelle :

À cette époque, Anna est décrite comme une petite fille plutôt joyeuse, avec une personnalité affirmée, dotée d'une forte assurance et d'une capacité précoce à s'affirmer dans ses interactions sociales, y compris face à des enfants plus grands qu'elle. Selon sa maman, elle adore se rendre à l'école pour découvrir de nouvelles choses, même si, à l'occasion, elle ressent de l'ennui qui l'incite à chercher davantage de stimulations.

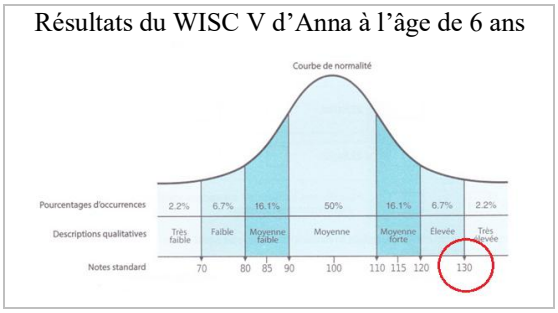
Le cours préparatoire :

Cette période marque un tournant dans le développement psychoaffectif d'Anna, qui apparaît moins heureuse, aux yeux de sa maman, qui la décrit comme repliée sur elle-même, inhibée surtout en classe ou très en colère à la maison faisant des crises clastiques régulières. Alors que le CP représente une étape cruciale dans les apprentissages et le développement des compétences fondamentales, Anna rencontre des difficultés à la fois de compréhension, de concentration et de motivation.

Face aux difficultés persistantes d'Anna, une évaluation cognitive est menée à l'aide du WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children, 5ème édition). Les résultats indiquent un score global à 130, interprété par la psychologue EN comme révélateur d'un profil HPI[206].

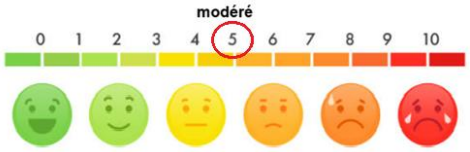
[206] Les parents d'Anna n'ont pas retrouvé les documents WISC transmis par la psychologue scolaire et n'ont ainsi pas pu les fournir lors des entretiens.

Tableau 121 : Résultats de l'échelle d'intelligence à 6 ans[207]



Les années au primaire :
Selon sa mère, Anna a poursuivi sa scolarité jusqu'au CM2 en faisant face à un ensemble de difficultés impactant son parcours scolaire. Contrairement à ses camarades, Anna doit fournir des efforts soutenus pour n'obtenir que des résultats moyens. Les enseignants la décrivent comme réservée et inhibée, ce qui limite sa participation et ses interactions en classe. Cependant, sa mère souligne sa détermination et sa résilience, qualités qui lui permettent de surmonter ces obstacles et d'aborder l'entrée au collège avec persévérance.

Les années collège :
Au collège, l'anxiété d'Anna se ravive, réactivant des traumatismes scolaires antérieurs. Elle engage alors un nouveau suivi psychologique au CMP qui, dès la classe de 3ème, l'aide à relativiser les difficultés scolaires et relationnelles. Parallèlement, des expériences positives renforcent sa confiance en elle et motivent son choix d'orientation vers un lycée général. Toutefois, de manière ambivalente, elle exprime la crainte de voir son état s'améliorer. Lorsqu'elle est invitée à évaluer son moral, elle le situe à un niveau moyen sur une échelle de 0 à 10.



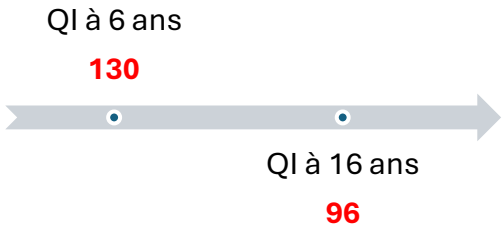
Les années lycée :
Anna a choisi d'intégrer le lycée général situé à distance de ses anciens établissements scolaires. Rencontrée dans le cadre de la recherche alors qu'elle est en classe de première, elle rapporte avoir trouver un environnement satisfaisant, favorisant son engagement plusieurs activités parascolaires, notamment dans les clubs culturels et aux artistiques. Elle est également membre du club de rhétorique, qui lui offre l'opportunité de s'exercer à la prise de parole dans un cadre bienveillant, de travailler la structuration de son discours et l'écoute active, contribuant ainsi à renforcer sa confiance dans les contextes sociaux. Ces investissements extrascolaires constituent pour Anna une ressource protectrice face aux difficultés scolaires rencontrées et

[207] La numérotation des tableaux conserve celle du manuscrit initial, afin de préserver une cohérence référentielle avec les analyses empiriques antérieures dont les tableaux sont mis en annexe, tout comme les cas cliniques antérieurs à Anna, préservant ainsi la continuité de la séquence numérique.

témoignent de stratégies d'adaptation qui lui permettent de surmonter progressivement ces défis. Cependant, en dépit de compétences manifestes, elle exprime toujours un manque de confiance dans le domaine académique et souligne son besoin d'instructions claires pour appréhender les attentes des enseignants.

- **Évaluation des performances cognitive d'Anna**

Dans le cadre de la recherche sur *l'ennui scolaire chez les lycéens HPI*, il est proposé à Anna une nouvelle passation du WISC-V[208], afin d'évaluer son profil intellectuel[209]. Les résultats de cette évaluation cognitive récente d'Anna suscitent une grande surprise, en révélant un score de 96, la plaçant dans la moyenne de sa tranche d'âge. Ce constat s'avère d'autant plus surprenant qu'il contraste avec l'évaluation réalisée à l'âge de 6 ans, laquelle révélait un QI de 130 et avait permis de l'identifier comme HPI.
La différence de 34 points entre les deux évaluations correspond à plus de deux écart-types, ce qui constitue une variable notable dans l'interprétation des scores de QI. Une telle variation, bien que peu fréquente, n'implique pas nécessairement une perte des capacités intellectuelles, mais traduit l'influence des facteurs contextuels, ainsi que des difficultés rencontrées au cours du développement cognitif et psychoaffectif.



- **Inhibition intellectuelle et vécu scolaire d'Anna**

La baisse significative du QI observé chez Anna peut être supposée comme la manifestation d'une inhibition intellectuelle en lien avec la relation complexe avec une enseignante. Dans l'hypothèse que celle-ci représente pour Anna une figure maternelle, la confrontation à l'environnement scolaire aurait pu réactiver une problématique anxieuse, se manifestant par un repli sur soi, un désinvestissement des apprentissages et une diminution globale des performances scolaires. Ce processus évoque la notion de *résignation apprise* ou d'*autosabotage intellectuel*, traduisant une forme de désengagement face au travail scolaire, dans un contexte caractérisé par la lassitude et l'ennui. La relation négative entretenue avec cette figure d'autorité aurait ainsi contribué à entraver les capacités de penser et fragiliser la confiance d'Anna en ses compétences d'apprentissage, illustrant l'impact des relations scolaires sur la perception de soi et le développement cognitif, à travers une inhibition intellectuelle.
Le concept d'inhibition intellectuelle, introduit par Freud (1926), renvoie à un mécanisme de défense contre des angoisses profondes et des sentiments d'insécurité. Mélanie Klein (1931) le décrit comme un phénomène susceptible de bloquer les processus d'apprentissage, limitant l'acquisition de nouveaux savoirs. L'analyse du parcours psychoaffectif d'Anna apparaît alors pertinent pour mieux comprendre les fonctions de cette inhibition et son articulation possibles

[208] Protocole WISC-V d'Anna, en annexe, p. 97.
[209] Tableau 122 : Résultats obtenus au WISC-V en 2023, en annexe, p. 83.

avec le sentiment d'ennui. La prise en compte conjointe de ces deux dimensions, permet d'éclairer l'interaction entre ennui scolaire et inhibition intellectuelle dans son développement.

- **L'ennui scolaire comme mécanisme de protection en réponse à l'anxiété : une exploration psychologique**

Bien qu'Anna n'exprime pas explicitement un vécu d'ennui scolaire, sa situation clinique permet d'illustrer la manière dont l'expérience d'ennui peut s'articuler à l'inhibition intellectuelle, comprise comme un mécanisme de défense visant à contenir la réactivation d'une anxiété, voire d'une angoisse sous-jacente. Si l'ennui scolaire est généralement envisagé comme un simple manque d'engagement, l'analyse de ce cas met en évidence son possible enracinement dans une problématique psychoaffective plus profonde, susceptible d'entraver les apprentissages.

L'objectif de cette présentation est de montrer comment, dans le cadre de la recherche portant sur *l'ennui scolaire, l'inhibition intellectuelle et l'état dépressif chez les adolescents HPI,* l'expérience d'ennui chez Anna - bien qu'elle ne soit pas verbalisée explicitement – peut être envisagée comme l'expression subtile d'un mécanisme de défense ayant des répercussions sur son développement cognitif et psychoaffectif.

3. Analyse des données

3.1. Méthodes d'évaluation

Les évaluations réalisées auprès d'Anna suivent la méthodologie appliquée à l'ensemble des adolescents rencontrés dans le cadre de cette recherche. Elle se sont déroulées sur une journée, au sein du CMP pour l'adolescent de Lunéville, dans un cadre duel, sans présence parentale, selon la temporalité décrite dans le chapitre « Méthodologie »[210] :
La passation des tests a suscité chez Anna une certaine anxiété, nécessitant un temps de réassurance avant de débuter. Grâce à une écoute bienveillante et à un rythme adapté, incluant des pauses régulières, Anna a pu mener à bien l'ensemble des épreuves, ce qui lui a procuré un sentiment de fierté.

3.2. Interprétation des données

Bien que les adolescents HPI peuvent être confrontés à différentes formes d'ennui – un ennui externe, de nature situationnel, et un ennui interne, d'ordre existentiel – ils seraient plus susceptibles de ressentir un ennui existentiel du fait de leurs hautes potentialités intellectuelles. Partant de la question de recherche sur l'ennui scolaire vécu par les lycéens HPI comme expression d'une inhibition intellectuelle et pouvant engendre un état dépressif, ce chapitre propose une illustration des hypothèses à partir des résultats individuels d'Anna.

[210] Dans Partie 2 : Méthodologie, p. 157.

3.2.1. Hypothèse d'une nature distincte de l'ennui : prévalence de l'ennui existentiel

Bien que les adolescents HPI puissent éprouver à la fois un ennui externe situationnel et un ennui interne existentiel, ils seraient plus susceptibles de ressentir un ennui existentiel du fait de leur potentialités.

3.2.1.1. Approche quantitative

- **L'Échelle de Disposition à l'Ennui (EDE) : caractéristiques et perspectives**

L'EDE permet d'appréhender les niveaux d'ennui ressentis par Anna, ainsi que d'identifier les situations spécifiques dans lesquelles cette expérience se manifeste. Cet outil apporte également des indications significatives sur la dynamique psychologique d'Anna en l'ennui.
Les résultats obtenus[211] mettent en évidence chez Anna une prédominance de l'ennui de situation, davantage lié à des facteurs externes, notamment scolaires, qu'à un ennui interne et existentiel. Cette tendance, déjà repérable dans son parcours scolaire antérieur, marqué par des relations difficiles avec les enseignantes de CP et de 6ème, demeure stable et persistante en 2023.

L'analyse comparative des résultats d'Anna avec ceux des groupes d'adolescents HPI et NHPI, met en lumières des aspects importants :
• Anna présente une tendance plus marquée à l'ennui de situation (83,33 %), indiquant l'impact majeur contextes scolaires, sociaux et familiaux dans son vécu.
• Son niveau d'ennui existentiel (50 %), similaire à celui des deux groupes de référence, ne constitue pas un facteur prédominant chez elle.
• Le test t de Student confirme ces observations :
- Pour l'EDE-SI, $t = 0,27 < 2,045$ ⇨ pas de différence significative.
- Pour l'EDE-SE, $t = 4,36 > 2,045$ ⇨ différence significative.
Ces résultats montrent qu'Anna éprouve un ennui interne comparable à celui des autres adolescents, mais manifeste une prévalence significative de l'ennui situationnel (EDE-SE), traduisant une difficulté à s'engager dans son environnement immédiat.

- **Point de vue métrique de la « situation projective »**

Le nombre de mots utilisés par les adolescents durant cette évaluation, constitue un indicateur de leur niveau d'engagement et de leur expérience d'ennui. Dans ce cadre, Anna a été invitée à réinvestir quatre planches issues du TAT, désignées sous le nom de TAT-RE. L'analyse repose sur le comptage des mots employés et sur la comparaison de ses résultats avec ceux d'Elliot, ainsi qu'avec les moyennes obtenues par les deux groupes d'adolescents de l'étude[212].
Le protocole d'Anna contient **191 mots**, un score inférieur à la moyenne générale (244 mots) et bien en dessous de celui des adolescents HPI (312 mots) et légèrement au-dessus de la moyenne des adolescents NHPI (176 mots).

---

[211] Tableau 123 : Échelle d'ennui (EDE), en annexe, p. 83.
[211] Tableau 124 : Pourcentage d'ennui à l'échelle d'ennui (EDE) entre ennui de situation (EDE-SE) et ennui interne (EDE-SI), en annexe, p. 84.
[212] Tableau 125 : Nombre de mots énoncés au TAT-RE », en annexe, p. 84.

Sa production verbale apparaît ainsi proche de celle des adolescents NHPI, traduisant une capacité d'élaboration verbale modérée, même si elle demeure plus développée que la leur. Ce résultat ne remet pas en cause son profil HPI. La littérature souligne en effet l'hétérogénéité des profils cognitifs HPI, marquée par des variations en fonction des domaines évalués (Labouret et Grégoire, 2018 ; Weismann-Arcache, 2005). Dans le cas d'Anna, l'indice de compréhension verbale s'avère supérieur à l'ensemble des autres indices[213]. L'analyse qualitative de ses protocoles permettrait d'éclairer plus précisément les dimensions psychoaffectives de son rapport à l'ennui.

Résumé :

L'évaluation quantitative met en évidence chez Anna une prédominance nette de l'ennui situationnel, notamment dans le cadre scolaire, plutôt qu'un ennui à tonalité existentielle. Les résultats à l'EDE confirment ainsi l'influence déterminante du contexte relationnel et institutionnel sur son vécu d'ennui.
Par ailleurs, son discours face aux planches du TAT-RE révèle une production verbale inférieure à celle les adolescents HPI mais comparable à celle des adolescents NHPI, traduisant une élaboration modérée. Ces éléments suggèrent que, chez Anna, l'ennui scolaire se manifesterait moins comme un vide existentiel que comme une manifestation défensive d'inhibition intellectuelle, en lien avec son environnement immédiat.

3.2.1.2. Approche qualitative

- **Le TAT-RE : Interprétation clinique de basée sur l'ennui**

Le réinvestissement des planches du TAT dans cette épreuve[214], en lien avec l'ennui, favorise une analyse clinique du discours d'Anna. Cette analyse, à travers les expressions de langage et la construction du récit d'Anna, met en évidence une expérience d'ennui complexe et multidimensionnelle, particulièrement dans le contexte scolaire. Deux formes principales émergent :
• un **ennui *limitatif***, résultant d'une sous-stimulation ou à l'absence de défis et de nouveautés,
• un **ennui *social***, caractérisé chez Anna par une préférence pour la solitude par rapport aux interactions avec ses pairs, suggérant un possible décalage relationnel.

• Planche 1 : L'ennui, révélateur d'un besoin intellectuel insatisfait

L'ennui exprimé par Anna apparaît davantage comme le signe d'une sous-stimulation intellectuelle que comme l'expression directe d'un conflit intrapsychique. Ses propos traduisent un besoin constant d'apprendre et de s'engager cognitivement, souvent entravé par les limites du contexte scolaire. L'ennui apparaît ainsi comme le reflet d'un désir d'investissement intellectuel non satisfait, révélant une frustration plutôt qu'une immaturité fonctionnelle.
.

[213] Tableau 100 : Profils cognitifs détaillés et évolution longitudinale du QIT chez les 15 adolescents HPI (dont Anna), en annexe, p. 96. + Protocole WISC-V d'Anna en annexe, p. 97.
[214] Protocole TAT-RE d'Anna, en annexe, p. 97.

• Planche 13 B : L'ennui : entre solitude et quête de sens face au vide

Anna exprime un ennui persistant face aux autres et aux activités ordinaires qu'elle ne juge « *jamais suffisantes* ». Ce vécu traduit à la fois un besoin accru de stimulation intellectuelle et créative, probablement lié à son HPI, et une résonance avec les thèmes latents de la planche : solitude, séparation et tonalité abandonnique. Son choix de s'isoler apparaît comme une stratégie défensive et autonome, lui permettant de réinvestir son monde intérieur face à un vide existentiel, à une quête de sens que les interactions sociales ou scolaires ne parviennent pas à combler.

• Planche 12 B : Quand le vide étreint l'ennui

La réponse d'Anna souligne sa sensibilité à un environnement perçu comme insuffisant ou vide, comme en témoigne son utilisation du terme « *chose* ». Sa réceptivité aux stimuli externes ou à leur absence, traduit une forme de dépendance objectale, dans une lutte contre un sentiment de vide intérieur, où l'ennui apparaît comme un mécanisme défensif contre des affects dépressifs sous-jacents. L'association de l'ennui au vide et à l'absence semble révéler une problématique limite teintée de vécu, d'abandon et de solitude affective.

• Planche 16 : Quand le manque de nouveauté engendre l'ennui

Anna identifie l'ennui comme un manque de nouveauté, survenant quand son désir de connaissances n'est pas satisfait. Cette planche, caractérisée par l'absence de stimuli, révèle chez elle un monde interne orienté vers une forte curiosité intellectuelle et un désir constant de développement personnel. Si l'ennui est ici associé à un environnement perçu comme limitatif, sa réponse témoigne d'une posture active plutôt que d'un retrait passif face à cette situation.

L'analyse clinique de l'ennui chez Anna révèle une dynamique psychique complexe, oscillant entre deux pôles apparemment distincts.

• L'ennui traduirait un manque de stimulations intellectuelles, plainte fréquemment exprimée par les personnes HPI**.**

• L'ennui pourrait être interprété comme une réponse défensive face à des angoisses liées au vide et à la peur d'abandon, en écho à une organisation psychique de type état-limite et les premières expériences d'attachement.

La limitation de l'engagement cognitif d'Anna dans les activités scolaires, ainsi que la récurrence de l'ennui, pourraient être comprises comme la réactivation d'une angoisse liée à la peur d'être abandonnée. Cette angoisse serait renforcée par le vécu de désapprobation de certaines enseignantes, investies comme figures d'autorité. Dans cette perspective, l'expérience d'ennui manifestée par Anna, peut être envisagé comme la manifestation d'un conflit psychique cristallisé par un *effet Golem*, ayant conduit à une sous-estimation des capacités intellectuelles, une baisse des performances et une fragilisation de l'estime de soi.

Cependant, l'ennui ne saurait se réduire à un simple déficit d'investissement et d'intérêt. Il peut aussi être envisagé comme un mécanisme défensif, offrant un rôle protecteur face à l'émergence d'affects négatifs, de conflits intrapsychiques ou d'angoisses archaïques, notamment celles liés à la peur de l'abandon et au sentiment de vide intérieur. Ainsi, loin d'être un état purement passif, l'ennui apparaît chez Anna comme une réponse psychologique élaborée, lui permettant d'affronter des enjeux psychoaffectifs sous-jacents.

Résumé :

L'analyse du TAT-RE met en évidence chez Anna, un ennui à double facette. D'un côté, il s'exprimerait comme la conséquence d'une sous-stimulation intellectuelle, reflet d'un besoin constant d'apprentissage et de nouveauté, caractéristique des adolescents HPI. De l'autre, il prendrait la forme d'une réponse défensive face à une angoisse de vide et une peur de l'abandon, en lien avec une fragilité psychoaffective, issue des premières expériences d'attachement.
L'ennui apparaîtrait alors comme un **symptôme révélateur mais aussi protecteur**, traduisant à la fois la **richesse du monde interne** d'Anna et la **fragilité dépressive latente** qui structure son fonctionnement psychique.

Validation de l'hypothèse 1

Alors que l'hypothèse générale suggère les adolescents HPI éprouveraient essentiellement un ennui de nature interne, lié à leurs potentialités, il apparaît chez Anna une **prévalence d'un ennui de situation**. Celui-ci se manifeste essentiellement dans le cadre scolaire, en lien avec un besoin d'apprentissage et une recherche constante de stimulations intellectuelles.
Cependant, la récurrence de cet ennui dans des contextes précis laisse entrevoir la réactivation d'un conflit psychique plus profond, conférant à l'expérience d'ennui d'Anna un caractère complexe et multidimensionnel. L'ennui peut alors être appréhendé, non seulement comme l'effet d'une sous-stimulation, mais également comme une forme d'élaboration défensive : un retrait intellectuel visant à contenir une angoisse sous-jacente.
Ainsi, **bien que l'ennui d'Anna se manifeste avant tout comme un ennui de situation, il semble également jouer une fonction de protection psychique, agissant comme un mécanisme de défense face à des enjeux intrapsychiques plus archaïques et complexes.**

3.2.2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle en corrélation avec l'ennui

Chez les adolescents lycéens HPI, l'inhibition intellectuelle apparaît comme un phénomène habituellement peu fréquent et souvent latent, pouvant se manifester malgré un niveau de QI globalement stable et des performances scolaires satisfaisantes. Cependant, chez certains d'entre eux, ce mécanisme peut s'exprimer de manière plus marquée, en raison du décalage entre leurs caractéristiques spécifiques (cognitives, émotionnelles et créatives) et les environnements éducatifs plus ou moins adaptés. **Le cas d'Anna illustre exemplairement ce phénomène**. En effet, une inhibition intellectuelle prononcée s'est traduite chez elle par une baisse significative de 34 points de son QI.
Dans le cadre de cette étude sur l'ennui, cette situation clinique s'avère particulièrement éclairante, pour mettre en évidence l'ennui comme vecteur potentiel d'inhibition intellectuelle. En effet, les résultats d'Anna à l'échelle d'ennui nuancent les résultats généraux de l'étude, qui ne révèlent pas de différence significative entre adolescents HPI et NHPI.

À travers le cas d'Anna, l'objectif est d'analyser l'ennui comme manifestation de l'inhibition intellectuelle, afin de comprendre comment ce mécanisme de défense peut traduire un vécu existentiel et dépressif, bien au-delà d'un simple désœuvrement.

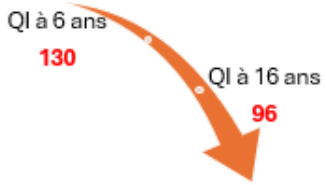
3.2.2.1. Approche quantitative

Le parcours scolaire et cognitif d'Anna témoigne d'une évolution contrastée. D'abord, curieuse et investie à l'école maternelle, elle connaît par la suite une baisse progressive de ses performances scolaires, accompagnées de troubles anxieux et d'un retrait social, partiellement atténué par un suivi en CMP. Sur le plan cognitif, son profil initial de HPI avec un score de QI de 130 laisse place, à 16 ans, à une chute significative de ses résultats aux tests d'intelligence, suggérant l'action d'une inhibition intellectuelle majeure.
L'ennui, bien que non directement exprimé, apparaît comme une manifestation implicite de cette inhibition susceptible d'expliquer la régression observée.

- **Les résultats aux diverses passations du WISC-V**

Les résultats à l'échelle d'intelligence permettent d'éclairer le profil et l'évolution intellectuelle d'Anna et son rapport à l'inhibition.
• L'impact de l'inhibition intellectuelle sur la trajectoire scolaire d'Anna – entre attentes négatives et potentiel sous-exploité : Le parcours scolaire et intellectuel d'Anna se distingue par une diminution notable de 34 points de son QI sur période de 10 ans, révélant une évolution cognitive inhabituelle et préoccupante.

Tableau 126 : Trajectoire intellectuelle : évolution du QI d'Anna



La baisse des performances intellectuelles d'Anna peut être comprise comme la manifestation d'une inhibition liée au décalage entre ses besoins spécifiques d'adolescente HPI et les attentes institutionnelles. La littérature scientifique sur l'inhibition intellectuelle met en lumière des concepts clés, tels que *la résignation apprise* et la *sous-réalisation* (Schiltz, 2004), qui éclairent l'écart entre potentiel et résultats scolaires. Dans le cas d'Anna, *l'effet Golem* (Pianelli, 2020 ; Carpentier, 2023 ; Burgé-Claudon et al., 2025) semble particulièrement pertinent pour expliquer la limitation progressive de ses performances : les attentes négatives de son environnement éducatif semblent avoir influencé l'expression de son potentiel, entraînant un désinvestissement scolaire et une anxiété accrue.
L'inhibition intellectuelle peut alors être appréhendée comme la conséquence d'une prophétie auto-réalisatrice, confrontant Anna aux attentes négatives de ses figures d'autorité, limitant son potentiel et bridant ses performances par rapport à ses capacités réelles.
• L'ennui, manifestation de l'inhibition intellectuelle, comme conséquence indirecte de *l'effet Golem* : Bien que la littérature ne mentionne pas explicitement l'ennui comme résultant

directement d'un *effet Golem*, celui-ci peut néanmoins être envisagé – **de manière hypothétique et exploratoire** – comme une conséquence indirecte. Anna aurait pu adapter son comportement en limitant ses efforts et en se désengageant scolairement et favoriser l'émergence d'un sentiment d'ennui sous-jacent, bien que non exprimé explicitement. La baisse significative du QI d'Anna et son repli sur elle-même pourraient être corrélé à un ennui lié aux apprentissages, qui constituerait « *un réel obstacle aux apprentissages et à l'épanouissement* « (Haan Jallageas, 2020, p. 53).

Les analyses de cette étude mettent en évidence chez Anna un ennui de situation, associé à un désengagement scolaire et à une inhibition intellectuelle. Les difficultés scolaires d'Anna interprétables comme un *effet Golem*, suggèrent la présence d'un ennui plus profond sous-jacent. Ces observations, bien que suggestives, relèvent d'hypothèses cliniques nécessitant une validation empiriques ultérieures, car elles peuvent s'éloigner des consensus actuels de la littérature.

Dans le cas présent, l'ennui apparaît étroitement lié à l'inhibition intellectuelle, se manifestant par une limitation des processus cognitifs permettant à l'adolescente de réguler ses tensions internes face aux exigences scolaires.

- **Exploration à travers le TAT**

L'analyse du protocole TAT d'Anna, s'appuyant sur les approches psychodynamiques et les processus du discours (rigidité, labilité, évitement du conflit, comportement et émergence des processus primaires), met en évidence les modes d'expression psychique privilégiés par l'adolescente[215]. L'analyse des réponses[216] d'Anna révèle une prédominance des procédés de la séries A, liés à la rigidité du discours, ainsi que ceux de la série C, associés à l'évitement du conflit, une tendance retrouvée également chez Elliot.

• Les procédés rigides de la série A ou Rigidité : Les procédés du discours de cette série revoient à la réalité externe et aux schémas de pensée et de comportement associés aux traits de personnalité de type obsessionnel (Chabert, 2003). L'analyse du discours d'Anna met en évidence une forte mobilisation de ces processus, centrés sur la réalité externe, à hauteur de 36 %. Ils peuvent traduire une tentative de contrôle et de maîtrise de l'environnement, mais également de sa réalité psychoaffective interne, en réponse à l'anxiété et à l'angoisse sous-jacente. Dans la situation d'Anna, cette dynamique peut apparaître comme une manifestation défensive contre l'*effet Golem*.

• Les procédés du discours de la série C ou évitement du conflit : Les procédés du discours de la série C visent globalement à éviter ou atténuer l'expression des conflits et affects, en s'appuyant sur la réalité externe, l'inhibition, les investissements narcissiques, une labilité des limites et/ou les procédés antidépressifs (Chabert, 2003). L'analyse du discours d'Anna révèle une **prédominance des procédés d'inhibition**, qui constituent près de la moitié de ses réponses (49,33 %). Cette tendance suggère qu'Anna recourt à l'inhibition comme mode de régulation psychique pour contenir l'impact de *l'effet Golem*, entraînant l'émergence de situations

[215] Analyse des procédés du discours d'Anna, en annexe, p. 85-86.

[216] Tableau 128 : Procédés d'élaboration du discours en annexe, p. 86.
Et tableau 129 : Analyse des procédés du discours d'Anna au TAT, en annexe, p. 87.

conflictuelles ou anxiogènes. L'analyse montre alors qu'Anna privilégierait deux sous-mécanismes principaux pour faire face aux conflits et à l'anxiété :
- L'ancrage dans la réalité externe (Subdivision A1 de la Série A)
- L'inhibition (Subdivision CI de la série C)
L'élément déterminant de l'analyse du discours d'Anna, en lien avec la problématique de cette recherche, réside dans la prédominance des procédés d'inhibition (CI)[217]. L'analyse des procédés du discours de la série C « Évitement des conflits » permettent effectivement d'observer une prédominance de l'inhibition, comme mécanisme de défense principal chez l'adolescente.

- **Tests projectifs de Rorschach et TAT**

Avant d'aborder l'analyse qualitative des tests projectifs de Rorschach et du TAT, visant à explorer la relation entre l'ennui et l'inhibition intellectuelle, il semblait pertinent d'adopter une approche objective et quantifiable des protocoles de Rorschach et de TAT d'Anna. L'analyse métrique proposée dans ce chapitre permet en effet de comparer le niveau de la production verbale et les temps de réponse, dont le taux élevé pourrait traduire une tendance à s'accrocher à la réalité externe par le recours à l'inhibition.

• **Analyse comparative au niveau de la production verbale :** L'analyse des protocoles de Rorschach[218] et de TAT[219] révèle d'emblée une différence significative dans l'expression verbale d'Anna, pouvant suggérer la présence d'une inhibition verbale.

Face aux planches de **Rorschach**[220]**,** Anna formule un total de **36 réponses**, ce qui situe son discours dans la norme attendue pour ce test. En effet, Rorschach fixe la norme à 15-30 réponses par protocole pour les sujets normaux, tandis que Beck préconise 30 à 35 réponses, avec un écart-type de 15,8 (Rausch de Traubenberg, 1970). Le résultat d'Anna de 36 réponses témoigne d'un engagement adéquat dans la tâche projective, sans signe d'inhibition majeurs ni d'excès de productivité discursive, traduisant une capacité de réponse adaptée.

Au **TAT**[221], **il n'est pas courant de se concentrer spécifiquement sur le nombre de réponses, car l'interprétation classique privilégie davantage la qualité du discours et les thématiques des récits produits**. Cependant, **cette approche quantitative du nombre de mots, inhabituelle au TAT, s'est toutefois révélée éclairante ici :** sans ce calcul spécifique, les analyses seraient restées sur l'hypothèse d'un discours relativement pauvre face aux planches figuratives, révélant une faiblesse d'élaboration verbale, malgré des capacités rhétoriques et créatives. De ce fait, l'analyse différentielle des protocoles d'Anna réalisée en se concentrant sur le nombre de mots employés dans les protocoles et par planches, met les résultats suivant en évidence :

- **Rorschach** : **137 mots**, soit une moyenne de **13,7 mots/planche**.
- **TAT** : **336 mots**, soit une moyenne **de 22,4 mots/planche**.

[217] Tableau 130 : Mise en avant du procédé CI (Inhibition), en annexe, p. 87.
[218] Protocole de Rorschach, en annexe, p. 97.
[219] Protocole de TAT, en annexe, p. 97.
[220] Analyse du nombre de réponses, mots et de temps de latence au Rorschach, en annexe, p. 88.
[221] Analyse du nombre de mots et des temps de latence au TAT, en annexe, p. 88.

La quantité verbale[222] d'Anna apparait plus limitée aux planches du Rorschach, tandis alors qu'elle est plus élevée au TAT. Cette analyse comparative dévoile une certaine sensibilité face à la nature du matériel présenté. Les planches figuratives du TAT semblent faciliter une expression verbale plus aisée chez l'adolescente, alors que le matériel moins structuré du Rorschach suscite une inhibition plus prononcée, suggérant un effet plus anxiogène. Cette moindre production au Rorschach peut être interprétée comme le signe de **difficultés dans les processus de symbolisation et d'élaboration psychique**, voire comme l'expression d'une **fragilité narcissique** confrontée à un matériel mettant à l'épreuve ses ressources internes et sa capacité à donner du sens à l'expérience projective.

• **Analyse comparative avec les adolescents HPI de l'étude :** Chez les adolescents HPI, dont Anna fait partie, la production verbale au Rorschach varie selon le degré d'engagement ou le développement global (cognitif, psychoaffectif, social et physique) (Roman, 2022). En règle générale, ces adolescents se distinguent par un vocabulaire plus riche et une expression plus élaborée que leurs pairs (Geiser, 2021 ; Gibert et Dumay, 2018). Cependant, cette supériorité linguistique peut être modulée par l'inhibition cognitive, prenant des formes différentes mais complémentaires. Selon Gauvrit (1991), l'inhibition constitue un mécanisme de défense contre la frustration narcissique et la dépression liée au sentiment de décalage, tandis que pour Houdé (2007, 2019), elle représente une fonction essentielle du développement de l'intelligence, conceptualisée comme un processus d'apprentissage : « penser c'est inhiber » et « inhiber c'est progresser » (Houdé, 2019, p. 41).

• **Analyse comparative, au niveau du temps de réponses :** L'analyse comparative des temps de réponse[223] d'Anna aux deux tests projectifs révèle des différences inverses à celles observées au niveau de sa production verbale. En effet, **le temps de passation** à chaque planche est globalement plus long au test de Rorschach qu'au TAT.

- **Rorschach** : Temps total de **13 minutes et 37 secondes**, soit une moyenne **d'1 minute 33 secondes** par planche.
- **TAT** : Temps total **7 minutes 24 secondes**, soit une moyenne d'environ **30 secondes** par planche.

En général, la durée moyenne de passation au Rorschach varie entre 20 à 60 minutes soit environ 2 à 6 minutes par planches. Pour le TAT, le temps maximum atteint en moyenne d'1 heure 30, soit environ 5 à 6 minutes par planche.

L'analyse comparative des temps de réponse d'Anna met en évidence une tendance particulière : elle **consacre proportionnellement plus de temps au Rorschach qu'au TAT, alors qu'elle s'exprime davantage face au TAT**. Plus précisément, elle passe **13 minutes et 37 secondes** pour répondre aux **10 planches du Rorschach**, contre seulement **7 minutes 24 secondes pour l'ensemble du TAT**. En ramenant ce résultat au nombre de planches, ces résultats correspondent à une durée moyenne d'**1 minute 33 secondes** par planche pour le Rorschach et environ **29 secondes** par planche pour le TAT.

[222] Tableau 131 : Production verbale aux tests projectifs (Rorschach/TAT), en annexe, p. 88.

[223] Tableau 132 : Temps de réponses aux tests projectifs (Rorschach/TAT), en annexe, p. 89.

La comparaison des temps de latence au Rorschach et au TAT[224] (11’28 contre 4’29’’) met en évidence une **inhibition significative** chez Anna face à un matériel abstrait nécessitant davantage d’efforts d’élaboration. Les pauses prolongées, parfois supérieures à la moitié du temps de réponse, traduisent à la fois un désengagement cognitif, une anxiété sous-jacente, une stratégie défensive de « limitation de la fonction du moi » (A. Freud, 1949b ; Freud, 1926). En lien avec son HPI, cette inhibition pourrait être comprise comme une **réponse défensive face au décalage entre ses capacités et leur non-réalisation**, que l’on pourrait supposer renforcée par *l’effet Golem.*
Dans ce contexte, l’ennui apparaît comme une **forme d’inhibition cognitive,** fonctionnant comme un mécanisme d’évitement des attentes et des conflits psychiques.

Résumé :

L’analyse quantitative des réponses d’Anna aux différentes épreuves projectives révèle une **dynamique psychique centrée sur l’inhibition comme mécanisme de défense primordial.**
L’étude de cette inhibition, repérable dans le discours projeté d’Anna, permet d’aller au-delà de l’observation des comportements manifestes, tels que le repli sur soi ou l’évitement scolaire, pour mettre en lumière l’existence d’un conflit psychique sous-jacent.
La prédominance des procédés des séries A et C indique **une inhibition intellectuelle significative, interprétable comme une stratégie défensive inconsciente face à un conflit interne**, potentiellement exacerbé, par *l’effet Golem*.
Les **données quantitatives concernant sa production verbale et ses temps de latence** aux deux tests projectifs corroborent cette lecture, confirmant la **présence d’un fonctionnement d’inhibition intellectuel**. L’approche quantitative du nombre de mots et des temps de latence – inhabituelle tant au TAT qu’au Rorschach – s’est révélée particulièrement éclairante. Sans ces calculs spécifiques, les analyses seraient restées cantonnées à l’hypothèse d’un discours relativement pauvre face aux planches figuratives, sans observer les différences cliniques marquées par les deux tests ni les hypothèses interprétatives qui en découlent : une inhibition plus prononcée au Rorschach et une facilitation narrative au TAT malgré tout.

Dans ce contexte, **l’ennui peut être envisagé**, non pas comme une simple expérience situationnelle, mais plutôt comme **une dynamique psychique plus profonde**. L’ennui de situation constituerait dès lors une réponse adaptative immédiate, tandis qu’un ennui profond témoignerait d’un impact sur la manière dont Anna pense, ressent et agit au quotidien. Ainsi, l’ennui apparaît moins comme un état passager que comme **une expression manifeste de l’inhibition intellectuelle** et un phénomène complexe de l’économie psychique d’Anna.

3.2.2.2. Approche qualitative

Dans cette approche qualitative, à travers l’analyse des protocoles d’Anna, il est recherché la manière dont l’ennui et l’inhibition intellectuelle s’articulent dans une configuration

[224] Tableaux : Temps de latence total au Rorschach (11’28’’) + Temps de latence total au TAT (4’29), en annexe, p. 88.

psychodynamique plus large, afin d'éclairer la façon dont l'ennui peut être compris comme une manifestation à la fois concrète et subtile de l'inhibition intellectuelle.

1. Test de Rorschach[225]

Le test de Rorschach offre à Anna un espace privilégié de projection psychique, permettant d'explorer sa dynamique intrapsychique à travers ses conflits latents et les mécanismes de défenses mobilisés, en lien avec la problématique recherché sur l'ennui comme manifestation de l'inhibition intellectuelle.

• Identification et quantification des mécanismes de défense employés par Anna[226]

L'analyse des réponses de l'adolescente au test Rorschach révèle un profil défensif caractérisé par les mécanismes de défense prédominants tels que l'inhibition, les agirs, la rationalisation et la régression.

• Un évitement des conflits par inhibition

L'inhibition peut être comprise comme la défense dominante mobilisée par Anna. Dans le contexte scolaire, elle semble résulter d'un *effet Golem*, impactant ses performances. Cette posture défensive, comme mécanisme inconscient d'évitement, apparait également destiné à prévenir la réactivation de conflits intrapsychiques plus anciens, liés à son histoire relationnelle des figures d'autorité.

• Un passage par l'agir

Dans une perspective psychodynamique, les passages par l'agir sont généralement constitués comme des modes défensifs d'extériorisation des affects et des pulsions, révélant une faiblesse dans la capacité de mentalisation et conduisant à une « sous-réalisation » de soi (Arènes et Sarthou-Lajus, 2005 ; Reis et McCoach, 2000).

Chez Anna, il ne s'agit cependant pas d'un passage à l'acte mais d'une inhibition tournée contre elle-même, ce qui se traduit, sur le plan scolaire, par des performances en-deçà de son potentiel intellectuel et par une perception négative de ses propres capacités d'apprentissage.

• Un contrôle cognitif

Anna recourt à la rationalisation pour gérer son anxiété et les conflits psychiques, par un contrôle de la pensée. Ce mécanisme psychique consiste à faire appel à la raison face à l'anxiété et les conflits internes (Forest, 2007 ; Jones, 1908). Dans le cas d'Anna, le recours au mécanisme de défense de la rationalisation peut être interprété comme un processus permettant de construire un discours justifiant ses actes (de ne rien faire) et pensées, contre l'anxiété présente.

• Une régression adaptative

Dans les approches psychodynamiques, la régression est définie comme « un retour à des formes antérieures du développement de la pensée, des relations d'objet et de la structuration du comportement » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.400). Chez Anna, ce phénomène de régression s'inscrit dans le cadre d'un développement dyssynchronique entre ses capacités intellectuelles et son développement psychoaffectif (Terrassier, 2005). Il s'interprète également

[225] Protocole de Rorschach d'Anna, en annexe, p. 97.

[226] Tableau 133 : Nombre de mécanismes de défense au Rorschach, en annexe, p. 89.

comme un mécanisme adaptatif permettant d'accéder à des modes de pensée plus primitifs et créatifs.
En l'occurrence, l'ensemble des mécanismes de défenses témoigne d'une **fragilité sous-jacente**, marquée par l'emprise défensive de l'inhibition. Dans ce contexte, l'ennui peut apparaître dans sa manifestation la plus subtile : un retrait protecteur qui favoriserait le désinvestissement scolaire ou relationnel face à l'absence de stimulations, de manque de sens ou face à l'angoisse.
En arrière-plan, le mécanisme de défense d'inhibition demeure prédominant : il constitue chez Anna, un mode de régulation psychique visant à contenir l'excitation pulsionnelle et les affects dépressifs potentiels. **Ainsi, l'inhibition se confirme comme le noyau défensif central de la dynamique psychique d'Anna.**

- **Inhibition et dimension temporelle**

• Temps de latence comme indicateur d'inhibition verbale[227]
L'analyse du protocole de Rorschach d'Anna révèle une prédominance frappante des temps de latence, représentant 12 minutes 18 secondes sur les 13 minutes 37 secondes passation. Ce déséquilibre entre temps de parole effectif et pose prolongée, traduit une forte inhibition verbale et suggère la présence de conflits intra psychiques potentiellement liés à une fragilité narcissique et une insécurité relationnelle.
La dimension temporelle prend ici un sens psychodynamique : les temps d'attente semblent fonctionner comme un *temps figé* destiné à différer ou éviter la confrontation à des représentations anxiogènes.
• Corrélation entre le temps mesuré et la temporalité psychique
La dimension temporelle présente dans le Rorschach favorise un lien avec l'inhibition. L'analyse de la temporalité du protocole d'Anna permet d'observer la forte présence de temps de pause, en corrélation avec les temps de verbalisation dans chaque planche[228].
L'analyse comparative des temps exprimés par Anna révèle une relation positive entre ses temps de réponse et ses temps de latence : plus les temps de parole sont élevés, plus les temps de latence le sont aussi. Cette corrélation entre la longueur des réponses d'Anna et ses temps de latence suggère une temporalité psychique marquée par l'inhibition où l'élaboration du discours se trouve entravée par les conflits inconscients et les mécanismes de défense.
• Le temps des planches
Dans le cadre de l'analyse des durées, il apparait pertinent de mettre relation les temps d'expression d'Anna avec l'impact psychoaffectif suscité par le contenu de chaque planche de Rorschach, particulièrement en ce qui concerne les mécanismes d'inhibition[229].
L'analyse de l'histogramme révèle trois planches spécifiques (planches I, IX et X) présentant des durées de réponse nettement supérieures aux autres, suggérant des points de tension particuliers. Leur étude qualitative, dans une perspective psychodynamique, permet d'explorer le lien entre ces temps prolongés, les mécanismes d'inhibition et leurs manifestations possibles sous forme d'ennui.

[227] Tableau 134 : Comparaison entre temps de parole et temps de latence, au Rorschach, en annexe, p. 89.
[228] Tableau du nombre de mots, de réponses et temps de latence, en annexe, p. 88.
[229] Tableau 135 : Temps de réponse réel, par planche, en secondes au Rorschach, en annexe, p. 90.

- La planche I, première prise de contact avec le Rorschach met en évidence chez Anna une latence initiale importante (26 secondes) témoignant d'anxiété et d'un recours défensif à l'inhibition. Ces réponses fragmentées autour d'éléments corporels (« ailes », « pinces », « corps ») traduisent une image de soi fragile, possiblement liée à la dyssynchronie propre aux HPI. Toutefois, la qualité formelle correcte (F+) suggère une capacité d'adaptation à la réalité externe. Enfin, la brièveté des réponses et les nombreuses manipulations de la planche, laissent supposer un ennui défensif, expression discrète de l'inhibition face à l'angoisse suscitée par l'épreuve.

- La planche IV associée à la symbolique paternelle et à l'autorité, suscite chez Anna a vécu anxiogène, marqué par l'inhibition comportementale (soupir, éloignement, latences prolongées). Ses réponses limitées, (« un monstre », « des yeux ») traduisent une perception menaçante de la figure paternelle et une forte sensibilité au regard ou au jugement illustrant la difficulté à intégrer cette représentation symbolique.

- La planche X, dernière planche du test, semble révéler à travers le discours d'Anna, une anxiété face à la séparation et à la fin de l'épreuve. Il apparaît néanmoins qu'elle tenterait activement de donner du sens à un matériel fragmenté, démontrant une capacité psychique à projeter du mouvement et de la vitalité. La diversité de ses réponses et ses manipulations répétées de la planche pourraient ainsi refléter une tentative de maîtrise et d'adaptation face à un environnement perçu comme anxiogène, renforcée par la charge symbolique particulière de cette dernière planche du test.

La dimension temporelle repérable dans les réponses d'Anna à ces planches apparaît comme un indicateur clinique majeur dans sa dynamique interne : les durées prolongées signaleraient moins une lenteur cognitive qu'un travail psychique d'élaboration marqué par l'influence des mécanismes d'inhibition, où le temps deviendrait l'espace d'une régulation entre pulsions, angoisse et tentative de réinvestissement du sens.

• Figure d'autorité, inhibition et ennui

• Inhibition et figures d'autorité

L'analyse du Rorschach met en évidence chez Anna, une anxiété marquée face aux figures d'autorité, notamment dans les planches paternelles où ses temps de latence prolongés, ses soupirs et ses réponses limitées traduisent un recours massif à l'inhibition. Cette fragilité dans l'intégration des figures d'autorité renvoie à des conflits intrapsychiques précoces et s'inscrit dans la dyssynchronie caractéristique des adolescents HPI : capacité cognitive élevée mais vulnérabilité affective accrue.

• Ennui comme inhibition intellectuelle

Dans ce contexte, l'ennui scolaire apparaît, non comme un simple manque de stimulation, mais comme une forme subtile d'inhibition intellectuelle. Les silences, le désengagement scolaire et l'appauvrissement des réponses deviennent les signes discrets d'un conflit interne révélant l'impossibilité pour Anna d'investir pleinement son potentiel sans déclencher d'angoisse. L'ennui constitue ainsi une modalité défensive protectrice, reflet de la dynamique psychique sous-jacente à son inhibition.

2. Exploration du TAT[230]

Le TAT, outil projectif narratif permettent d'approcher la dynamique intrapsychique d'Anna, en analysant ses constructions narratives face à des stimuli ambigus, révélant ainsi conflits latents et mécanismes de défense mobilisés.

• Analyse du TAT et expression inhibée

L'examen du TAT révèle chez Anna une plus grande aisance verbale que lors du l'analyse du Rorschach. Elle construit des phrases complètes et des récits plus étoffés. Toutefois, derrière cette apparente fluidité, les temps de latence prolongés, particulièrement aux planches 2 et 11, traduisent une inhibition persistante. L'analyse ciblée de certaines planches confirme cette dynamique.

• Planche 2

La difficulté à cette planche pour élaborer une triangulation familiale, s'accompagne d'un recours marqué à l'inhibition et l'intellectualisation.

• Planche 11

Malgré une image hautement projective, le discours d'Anna à cette planche se limite à des descriptions factuelles, révélant un évitement face au contenu archaïque.

• Planches 3 BM, 9 GF et 13

Le discours projectif d'Anna face à ces planches met en évidence une réticence à s'engager dans les thématiques de perte, de rivalité ou de relations maternelles.

• Planche 16

La planche 16 – planche blanche – quant à elle, illustre de façon nette un blocage projectif par l'absence totale d'investissement narratif.

Globalement, Anna se montre peu encline à projeter, préférant l'inhibition ou l'intellectualisation comme mécanisme défensif.

• Comparaison TAT/Rorschach

• Comparaisons verbales

Comparé au Rorschach, où les réponses sont concises et marquées par des silences, Anna semble faire preuve d'une plus grande élaboration verbale au TAT.

• Invariance clinique

Les deux épreuves mettent en évidence un même noyau dynamique : la prégnance de l'inhibition psychique et cognitive. Bien que le TAT favorise davantage l'expression verbale, celle-ci reste entravée par l'évitement, les temps de latence et une faible élaboration affective. Ainsi, malgré la différence de format entre les deux tests, la dynamique sous-jacente reste inchangée. Anna se protège des contenus anxiogènes par un retrait narratif et affectif, qui limite ses capacités d'investissement.

[230] Protocole de TAT d'Anna, en annexe, p. 97.

- **Ennui et inhibition intellectuelle**

• L'ennui comme manifestation de l'inhibition intellectuelle

L'ennui prend valeur d'indicateurs cliniques, chez Anna. Il ne traduit pas seulement un désintérêt scolaire, mais s'inscrit comme une modalité défensive subtile, inhérente à son mode de fonctionnement psychique. L'ennui se manifeste par des réponses appauvries, une difficulté à élaborer un désengagement progressif, perceptible dans les épreuves projectives. Cette forme d'ennui constitue une manifestation silencieuse d'une inhibition intellectuelle plus profonde, fréquente chez les adolescents HPI confrontés à la dyssynchronie entre leurs sphères cognitive et affective. Ainsi, l'ennui apparaît comme l'expression défensive d'un conflit intrapsychique, où l'investissement du potentiel intellectuel se trouve entravé par la crainte d'une montée d'angoisse.

Résumé :

L'analyse qualitative des épreuves projectives (Rorschach et TAT) met en évidence chez Anna un fonctionnement psychique dominé par **l'inhibition comme noyau défensif central**. Au Rorschach, cette inhibition se manifeste à travers des temps de latence prolongés, des réponses fragmentées, une anxiété marquée face aux figures d'autorité traduisant **une fragilité dans l'intégration des conflits objectaux précoces**. Au TAT, malgré une aisance verbale relative, le discours d'Anna reste entravé par l'évitement, les silences et l'intellectualisation, confirmant **le rôle persistant de l'inhibition dans son rapport au matériel projectif**.

La comparaison entre les deux tests souligne que, quelle que soit la forme des stimuli (abstraits où figuratifs), la dynamique de fond reste inchangée : un **désengagement narratif et affectif**, qui limite sa capacité d'investissement.

L'ennui, loin de se réduire à un simple désintérêt scolaire, apparaît comme **la manifestation clinique d'une inhibition intellectuelle silencieuse,** traduisant un conflit intrapsychique non résolu et renforcé par la dyssynchronie propre aux HPI. Ainsi, l'ennui scolaire d'Anna peut être compris comme une **défense psychique protectrice face à l'angoisse et la perte**, mais aussi comme un **signe de fragilité dépressive latente**, annonciateur d'un risque de dépression.

Validation de l'hypothèse 2

L'analyse du cas d'Anna révèle une dynamique complexe entre son HPI et son inhibition cognitive, où **l'inhibition intellectuelle de l'adolescente apparaît comme une conséquence d'un *effet Golem*.** En effet, les attentes négatives de ses enseignant(e)s qui semblent avoir influencées ses performances, ont pu conduire à une prophétie auto-réalisatrice, limitant son potentiel et bridant ses performances réelles.

Les manifestations de l'inhibition se traduiraient alors chez l'adolescente par plusieurs formes d'expression d'abord, la diminution de son QI, indicateur concret de l'inhibition intellectuelle, **ensuite par le repli sur soi**, qui constitue une stratégie d'adaptation face aux difficultés éprouvées **et enfin l'ennui**, à la fois comme conséquence indirecte de *l'effet Golem* et signe d'un désengagement scolaire et relationnel.

L'analyse approfondie des épreuves réalisées par Anna, révèle une corrélation significative entre l'inhibition intellectuelle et l'ennui, lequel constitue un point d'accès essentiel à la

compréhension de sa dynamique psychique. **Loin de se réduire à une expérience passive, l'ennui émergerait comme une forme d'inhibition silencieuse et subtile, agissant en tant que mécanisme de défense primaire révélateur de conflits intrapsychiques plus profonds**.

Ce lien entre ennui et inhibition ouvre ainsi une perspective enrichissante sur les processus psychologiques à l'œuvre chez les adolescents HPI. Il invite à envisager **l'ennui** non comme un symptôme isolé, mais comme **un signal précurseur – une stratégie d'adaptation, mis en place par ces jeunes, comme Anna – pour faire face à leur problématique interne.**
L'hypothèse selon laquelle l'ennui serait une manifestation précoce du mécanisme d'inhibition intellectuelle chez les lycéens HPI, trouve ainsi une confirmation dans le cas d'Anna.

3.2.3. Hypothèse 3 : corrélation entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive

Chez les lycéens HPI, l'ennui scolaire serait significativement corrélé à une vulnérabilité dépressive. Il pourrait ainsi constituer un facteur prédictif de troubles dépressifs sous-jacents et traduire une souffrance psychoaffective plus profonde que celle observée chez leurs pairs NHPI. Cette hypothèse met en lumière la dimension existentielle de l'ennui, qui dépasserait le simple désengagement scolaire pour devenir une indicateur précurseur d'une détresse émotionnelle latente.
D'ailleurs, plusieurs travaux récents soulignent la proximité entre ennui et dépression, particulièrement à l'adolescence, période de vulnérabilité accrue (Corcos, 2023 ; Danan, 2012; Marinopoulos, 2017, 2019 ; Teboul, 2005).
Chez Anna, si le tableau clinique met davantage en évidence une anxiété marquée, derrière un repli sur soi et une inhibition verbale et intellectuelle, sans qu'aucun signe direct de dépression ne soit clairement identifié. Toutefois, l'ennui récurrent observé pourrait être envisagé comme un indicateur prodromique d'un état dépressif latent, fonctionnant soit comme une modalité défensive face à des affects dépressifs non élaborés, soit comme la manifestation d'une dépression masquée.

3.2.1.1. Approche quantitative

- **Indices de dépression via l'échelle de dépression (CDI)**

L'évaluation de la dépression d'Anna à l'aide de la CDI[231] révèle un score de 13 sur 54, soit 24%, inférieur au seuil clinique (15/54, soit 27 %). Ce score, significativement plus bas que la moyenne observée chez les adolescents HPI et NHPI, suggère l'absence de dépressions cliniquement significative. Le score d'Anna se situe dans une zone comprise entre une « dépression mineure » (0-9) et une « légère dépression » (10-18), selon l'interprétation standard de l'échelle (Kovacs et Beck, 1977 ; Mack et Moor, 1982).
• Convergences inattendues[232]

[231] Résultats de l'auto-questionnaire CDI, en annexe, p. 90.
[232] Tableau 136 : Pourcentages de dépression Anna/groupes HPI/NHPI, en annexe, p. 90.

De manière fortuite, les résultats d'Anna à l'échelle de dépression se révèlent identiques à ceux d'Elliot[233], un autre adolescent avec un profil HPI, présentant une diminution de son QI et une problématique psychoaffective complexe. Tous deux obtiennent un score de 13/54 à l'échelle de dépression CDI – soit 24%, valeur inférieure au seuil critique (27 %) – indiquant un état dépressif probable.

• Hypothèses cliniques

Cette concordance inattendue soulève plusieurs hypothèses cliniques. Elle pourrait témoigner d'une vulnérabilité dépressive partagée chez les adolescents HPI, parfois masquée par des mécanismes de défense tels que l'intellectualisation (Weismann-Arcache, 2011) ou l'inhibition. Elle pourrait révéler une modalité commune de régulation affective, où ces mêmes défenses viendraient contenir une souffrance affective sous-jacente. Elles pourraient également laisser envisager que le HPI influencerait de manière significative le vécu psychoaffectif, créant des points de convergence entre des parcours cliniques pourtant distincts.

• Indices de dépression via le Rorschach

Une approche multidimensionnelle du protocole de Rorschach d'Anna est menée dans ce chapitre, à l'aide de l'évaluation des indices de dépression[234], qui s'appuie sur la grille d'analyse de la dynamique affective appliquée au Rorschach (Rausch de Traubenberg et al., 1990) et sur l'analyse qualitative de ses réponses face aux planches.

• Signes de dépression

Dans le cadre de l'analyse du protocole de Rorschach d'Anna, une élaboration d'un prisme de dépression personnalisé[235] a été réalisée. L'analyse comparative de ce prisme avec ceux établis par le groupe HPI[236] révèle qu'Anna présenterait des **signes de dépression plus prononcés**. Bien que les résultats d'Anna à l'échelle CDI suggèrent un vécu dépressif de faible intensité, cette interprétation pourrait être trompeuse au regard de ce prisme de dépression, dérivé de son protocole de Rorschach. En effet, des éléments contextuels laisseraient envisager la possibilité d'une dépression plus sévère, notamment la baisse significative de son QI, une utilisation marquée du mécanisme de défense d'inhibition, ainsi que des évènements marquants dans son parcours de vie.

• Lien entre dépression et l'ennui

Les résultats obtenus à l'échelle d'ennui (EDE)[237] indiquent chez Anna la présence d'un **ennui de situation** contribuant à son désengagement vis-à-vis de ses environnements de vie. Son **ennui interne**, quant à lui, apparaît plus discret et subtile ; il pourrait traduire ou masquer des conflits intrapsychiques sous-jacents dans un contexte psychoaffectif particulièrement complexe.

Et tableau 137 : comparatif des pourcentages à l'échelle CDI : Anna vs HPI/NHPI, en annexe, p. 90.

Et tableau 138 : Résultats à l'échelle de dépression, comparaison Anna et groupes HPI-NHPI, en annexe, p. 91.

[233] Cas clinique d'Elliot, en annexe, p. 100.

[234] Tableau indices de dépression+ tableau d'analyse de dépression, en annexe, p. 91-92.

[235] Protocole de Rorschach, en annexe, p. 97.

[236] Tableau 139 : Prisme de dépression d'Anna, en annexe, p. 93.

Et tableau 140 : Prisme de dépression du groupe HPI, en annexe, p. 93.

[237] Tableau 141 : Ennui de situation/ennui interne, en annexe, p. 93.

L'analyse croisée des résultats issue des différents outils d'évaluation, semble mettre en évidence, chez Anna, une configuration singulière caractérisée par la présence d'un ennui interne associé à une tendance dépressive.

Résumé :

L**es résultats suggèrent que l'ennui exprimé par Anna** dépasserait le simple désintérêt passager, pour traduire un **conflit intrapsychique profond**. **Ce conflit puiserait ses origines dans les expériences précoces, notamment dans les liens d'attachement ambivalents aux figures parentales et figures d'autorité (*effet Golem)***, ainsi qu'une **identification primaire complexe lié à son HPI.** Ces dynamiques influenceraient la manière dont Anna se perçoit elle-même et perçoit le monde.
Dans ce contexte, l'ennui fonctionnerait comme un mécanisme de défense sous la forme d'une inhibition, permettant d'éviter la confrontation aux angoisses engendrées par le conflit intrapsychique.
Ces observations confortent l'hypothèse que le processus d'ennui pourrait masquer un état dépressif sous-jacent.

3.3.3.2. Approche qualitative

- **Indices cliniques de dépression dans le protocole de Rorschach**

• Analyse des manifestations dépressives

Bien que le test de Rorschach ne comporte pas de planches spécifiques pour évoquer la dépression, divers indices significatifs présents dans les stimuli des planches peuvent tout de même suggérer un état dépressif (de Tychey et al., 2006).
Le premier signe caractéristique de la dépression observé dans le protocole d'Anna[238] comme dans l'ensemble des épreuves proposées, est **l'inhibition** psychique[239]. Ce mécanisme de défense se manifeste dans le test projectif à travers les temps de latence élevés et les nombreuses hésitations d'Anna, qui reflète sa difficulté à mobiliser ses ressources psychiques, typique de l'état dépressif selon la littérature.
Le protocole de Rorschach d'Anna révèle une **pauvreté associative**, un discours fragmenté, caractérisé par des réponses brèves et incomplètes, malgré un nombre de réponses situées dans la norme (R = 36). Cette économie verbale, décrite comme un marqueur **de fatigue psychique et un appauvrissement des processus de pensée** (Andronikof et Réveillère, 2020) renforce l'hypothèse d'un fonctionnement entravé. Parallèlement, ses perceptions partielles et morcelées, souvent centrées sur des fragments corporels (« pieds », « yeux », « jambes ») évoquent une **fragmentation psychique** et des difficultés à investir de manière positive l'image du corps, phénomène également rapporté dans la littérature sur les états dépressifs (Chabert, 2018a).
Certaines planches mettent en évidence la difficulté d'Anna à élaborer une dynamique relationnelle cohérente dans une instabilité voire une rupture du lien, thématiques souvent

[238] Protocole de Rorschach d'Anna, en annexe, p. 97.
[239] Tableau 142 : Ennui de situation/ennui interne, en annexe, p. 93.

associées aux problématiques de perte et de conflit objectaux (Bowlby, 1982 ; A. Guédeney, 1999 ; Raccah et al., 2023).

• Planches IV et VII

- La planche IV (« deux personnes dos à dos ») souligne une difficulté dans la représentation des relations d'objet et de la fonction paternelle en arrière-plan d'une angoisse de séparation et de castration. (Chabert, 1987). L'analyse des réponses d'Anna à la planche IV mettent en évidence une dynamique complexe dans sa relation à la figure paternelle. Les deux seules réponses exprimées par l'adolescente suggèrent une anxiété significative face à la représentation symbolique du père. Une propension marquée par l'évitement et l'inhibition, face à la figure d'autorité paternelle perçue potentiellement comme menaçante et dévalorisante, renforce cette hypothèse d'anxiété. Ces éléments indiquent qu'Anna semble éprouver des difficultés à développer une représentation positive et sécurisante de l'imago paternelle. Sa réaction défensive face à cette planche suggère la présence de conflits intrapsychiques non résolus en lien avec la figure paternelle ou l'autorité qu'elle représente.

- La planche VII (« Quatre visages » puis « des yeux ») met en évidence une problématique identificatoire complexe, suggérant la projection d'Anna à la fois sur l'imago maternelle et sur l'imago maternel. L'évocation de « visage multiples » traduit l'existence de représentations parentales fragmentées ou ambivalentes, en lien avec l'anxiété maternelle et une tonalité dépressive associée à la figure paternelle. L'expression « *des yeux* », est une thématique souvent associée à la perception, à l'observation et au jugement, qui pourrait indiquer qu'Anna se sentirait sous un regard protecteur, jugeant, autoritaire ou bien vide. Le fait que cette planche soit la moins investie du protocole et qu'Anna produise très peu de matériel en temps effectif, souligne la mise en lumière d'un conflit intrapsychique latent. Cette planche, liée aux figures d'attachement, semble ainsi alimenter son inhibition face à l'épreuve projective.

À travers ces productions, entre **réponses concrètes sécurisantes** (papillon, ruisseau, danse) et **contenus anxiogènes** (monstres, yeux, loups, cornes), Anna semble ressentir une ambivalence affective entre angoisse et tentatives de résilience. Cette alternance témoigne à la fois d'une tonalité anxiodépressive et d'une certaine souplesse psychique, défensive, lui permettant de mobiliser ponctuellement des ressources d'adaptation.

• Manifestation d'ennui

Bien que l'ennui ne se manifeste pas explicitement dans sa verbalisation, il **apparaît en arrière-plan**, perceptible dans les silences, la brièveté des productions verbales et un certain désengagement par moment face aux planches. Comme le souligne Teboul (2005)[240], l'ennui, souvent discret, peut refléter un travail psychique intense. Chez Anna, il semble fonctionner comme un **mécanisme de défense subtil** protégeant de l'angoisse tout en limitant l'élaboration symbolique et intellectuelle

[240] « *L'ennui, vécu de façon permanente, passe souvent inaperçu car il est difficile à repérer pour les autres. (…) L'enfant déprimé, quant à lui, échappe bien difficilement à l'ennui. (Mais) si l'adolescent s'ennuie c'est que sa psyché est au travail et que ce travail mobilise beaucoup d'énergie* » (Teboul, 2005, p.27-28).

• Indices cliniques de dépression dans le protocole de TAT

• Exploration des procédés discursifs[241]

Selon Chabert et ses collègues, certaines planches sont particulièrement propices à l'analyse de la dépression, en raison de leur capacité à évoquer des thèmes tels que la perte, l'abandon ou l'absence de l'objet pulsionnel (Chabert et al., 2017 ; Freud, 1915).

En examinant les réponses d'Anna face au TAT, il est possible d'approcher les procédés du discours permettant soit la confrontation, soit l'évitement d'une problématique dépressive. Ainsi, l'analyse des procédés de l'évitement du conflit, tels que l'inhibition (CI) et les processus antidépressifs (CM), met en lumière des mécanismes de défense liés à la perte et aux affects dépressifs qui en découlent[242].

Les résultats soulignent principalement l'utilisation par Anna de procédés **d'inhibition**. Elle ne recourt à aucun procédé antidépressif dans son discours, elle ne recherche pas d'étayage, ni ne fait appel au psychologue présent et elle n'utilise ni humour ni pirouettes verbales, ce qui serait en partie dû à sa forte inhibition.

• Évaluation de planches à tonalité dépressive

Les planches 3 BM, 12 BG, 13 B et 16 sont particulièrement révélatrices des **problématiques de perte et de conflits sous-jacents**. L'analyse du récit d'Anna à ce niveau permet d'observer comment elle aborde la dépression à travers ses mécanismes de défense et traite l'expression d'affects de tristesse liés à l'absence, la perte ou la mort.

- **La planche 3 BM**

Anna décrit une femme « écroulée, fatiguée, triste », ce qui renvoie explicitement à des thématiques de **fatigue psychique et d'effondrement dépressif**. L'identification à cette figure traduit une résonance interne avec ses propres vécus d'épuisement. Jusqu'au tome de de l'objet ambigu à côté du personnage, témoigne d'une difficulté à intégrer certains aspects de la réalité, en particulier ceux liés à la perte ou à la relation d'objet. Cette réponse suggère une fragilité face à la séparation et un risque dépressif latent.

- **La planche 12 BG**

La description d'une **barque isolée et abandonnée** exprime des sentiments **d'isolement et d'abandon**, renforçant l'hypothèse d'une dérive affective sans but manifeste. L'absence d'interaction objectale souligne une capacité à investir le lien avec autrui et met en évidence la **solitude existentielle** d'Anna, caractéristique des manifestations dépressives.

- **La planche 13 B**

La projection sur un enfant, seul devant une cabane sombre révèle un **profond sentiment d'exclusion et de rupture du lien social**. Cette thématique rejoint l'histoire développementale d'Anna : inhibition progressive dès le CP, retrait social et crise clastique intense dans l'enfance. Elle illustre l'intériorisation d'une solitude défensive destinée à contenir des affects trop douloureux mais corrélés à des indices dépressifs (colère refoulée, inhibition verbale et intellectuelle).

- **La planche 16**

Cette planche illustre comment chez Anna l'absence de contenu symbolique peut refléter le « rien » et évoquer un sentiment de vide et, par conséquent un état dépressif. L'ennui pourrait

[241] Tableau d'analyse des procédés du discours, en annexe, p. 94.

[242] Tableau 143 : Procédés du discours du protocole de TAT d'Anna « Évitement du conflit », en annexe, p. 95.

alors se retrouver dans le retrait apathique ou l'isolement, comme mécanisme défensif contre la symbolique du vide. L'ennui pourrait ainsi masquer cet état négatif dépressif.

L'analyse des tests projectifs, révèlent des enjeux psychologiques complexes, mais souligne une **interaction significative entre ennui et dépression**. L'examen des planches projectives ne met pas en évidence une dépression manifeste mais révèle des indices récurrents de fragilité psychique liés à la perte, l'isolement et le vide. Cette dynamique amène à considérer **l'ennui comme une manifestation protectrice** qui masquerait les affects dépressifs liés à un conflit intrapsychique non résolu. Cette expérience d'ennui, discrète mais profonde, pourrait provenir d'une problématique psychoaffective en lien avec un attachement insécure, exacerbant ainsi des symptômes dépressifs.

Résumé :

Chez Anna, les méthodes projectives convergent pour révéler des indices de dépression. Au **Rorschach**, Anna produit des réponses achromatiques et manifeste des hésitations, signes d'une inhibition psychique sous-jacente. Les indices de forme traduisent un contrôle nécessaire et un lien difficile à la réalité, accentuant sa problématique anxio-dépressive. Anna exprime également, au travers de réponses explicites et symboliques, des thèmes anxio-dépressifs tels que le danger, les peurs primitives, ainsi qu'une angoisse latente vis à vis des figures parentales, constituant également des indicateurs de dépression.
Au TAT, les thèmes anxiodépressifs se retrouvent à travers l'identification d'Anna à une figure féminine effondrée, révélant un sentiment dépressif profond. L'omission de l'objet ambigu, appelé scotome, indiquerait une tendance à éviter la confrontation avec l'objet ou à sa perte. Ce phénomène mettrait en évidence la difficulté d'Anna à intégrer certains éléments de la réalité, notamment ceux liés à la perte ou à la séparation. Les thèmes d'isolement et d'abandon, renforceraient l'hypothèse d'une vulnérabilité psychique à la dépression ou à la séparation.

Validation de l'hypothèse 3

La présence subtile de dépression et d'ennui dans les protocoles d'Anna, malgré l'absence de signes cliniques évidents, suggère la possibilité d'approcher l'ennui comme un mécanisme de défense face à des affects négatifs profonds, caractéristiques de conflits intrapsychique non résolus. Anna semble tiraillée entre des désirs contradictoires et des obligations conflictuelles, reflétant un conflit de loyauté interne. L'analyse approfondie de la situation psychoaffective d'Anna suggère l'existence d'un conflit intrapsychique dans une problématique d'attachement, engendrant des affects dépressifs.
Il apparaît alors possible de valider l'hypothèse selon laquelle l'ennui observé chez Anna, pourrait être lié à une détresse psychoaffective profonde. Cet ennui, de nature existentielle, pourrait être un signe précurseur de symptômes dépressifs.

Conclusion

L'analyse du cas d'**Anna met en lumière une relation complexe mais bien établie entre l'ennui, l'inhibition intellectuelle et une problématique psychoaffective anxiodépressive,** soutenant l'hypothèse que l'ennui, et à travers lui l'ennui scolaire, serait une forme d'expression subtile de l'inhibition intellectuelle et prodrome d'une dépression latente.

L'expérience subjective d'ennui d'Anna ne se réduit pas à une simple réaction scolaire lié à des difficultés d'apprentissage ou à l'effet inhibiteur de *l'effet Golem*, résultant des attentes négatives des figures éducatives. Il apparaît davantage comme la manifestation d'un conflit intrapsychique profond inscrit dans l'histoire de ses liens d'attachement. L'anxiété maternelle probablement introjeté précocement, ainsi que la figure paternelle, dont la fonction demeure difficile à préciser en l'absence d'informations suffisantes dans le discours maternel lors des consultations, auraient fragilisé les assises du moi et laissé Anna confrontée à des angoisses primaires de séparation et de pertes dont la trace se retrouve aujourd'hui dans son inhibition massive.

L'ennui qu'elle exprime est alors à entendre comme une défense contre l'irruption d'affects archaïques : par le retrait, le désinvestissement, Anna se protège d'une excitation interne trop envahissante. Cependant, cette mise à distance se paye au prix d'une inhibition généralisée, tant sur le plan intellectuel que relationnel. La chute spectaculaire de son QI en 10 ans illustre non pas une perte réelle de potentiel, mais une autolimitation défensive, un « gel cognitif » caractérisé par une forte inhibition intellectuelle, qui traduit au niveau du fonctionnement cognitif, le refoulement massif et la suspension de l'élan de pensée. Cette dynamique peut être comprise comme un refus inconscient de savoir, c'est-à-dire d'un empêchement de l'élan épistémophilique, tant l'acte de penser semble réactiver des traces traumatiques liées aux premiers objets d'amour.

Son désengagement scolaire, son repli sur soi et son sentiment de vide laissent ainsi entrevoir une dépression latente, aux formes masquées, caractérisée par l'ennui comme expression paradoxale : à la fois symptômes et tentatives de maîtrise. L'ennui fonctionnerait alors comme une modalité d'économie psychique, un mécanisme de retrait pulsionnel permettant à Anna de maintenir une étanchéité face à des angoisses existentielles non métabolisées.

Néanmoins, certains signes, tels que sa progression scolaire sans redoublement et son engagement récent dans diverses activités parascolaires, témoignent de la persistance de ressources internes et d'une capacité de remobilisation. Ces éléments pourraient être compris comme l'indice d'une résilience étayée sur son HPI, suggérant un travail psychique en cours, où Anna explore progressivement de nouvelles modalités de symbolisation.

D'un point de vue psychodynamique, l'ennui d'Anna se présente donc comme le révélateur d'un conflit précoce entre désir de savoir et nécessité de se défendre contre les angoisses archaïques et la menace dépressive. Il constitue un compromis défensif où l'inhibition traduit le « coût » psychique pour préserver l'équilibre psychique face à une conflictualité interne saturée d'angoisses de pertes et de séparation.

En l'occurrence, l'ennui ne serait pas simplement un état passif, mais une manifestation active d'un conflit intrapsychique précoce qui résonne et se réactualise dans les expériences de vie. La situation d'Anna offre l'opportunité de conceptualiser l'ennui profond

vécu par des adolescents HPI sous un angle psychodynamique. L'ennui reflèterait ainsi les défis auxquels sont confrontés les adolescents HPI dans leur développement psychoaffectif et leur quête d'identité et de sens de la vie.

Impact clinique et évolution actuelle d'Anna

À l'heure actuelle, il est possible de constater les retombées concrètes de cette analyse clinique. Grâce à cette évaluation approfondie, le médecin ayant orienté Anna dans le cadre de cette thèse a pu initier des entretiens familiaux structurés et mettre en place un suivi spécifique pour la mère au CMP adultes. Bien qu'Anna ait ressenti le besoin de revenir en consultation après l'obtention de son baccalauréat – ne se sentant pas à sa place dans ses études initiales, dans un contexte de syndrome de l'imposteur – elle apparaîtrait aujourd'hui plus apaisée et se serait apparemment engagée avec succès dans des études artistiques, signes d'une mobilisation prometteuse de ses ressources internes.

Partie 5. Discussion

Introduction

La présente discussion propose une interprétation critique et approfondie des résultats empiriques issus de l'analyse de données quantitatives et qualitatives, en les confrontant aux trois hypothèses initiales relatives à l'ennui scolaire chez les adolescents HPI. Elle permet une articulation interprétative, en intégrant les cas cliniques paradigmatiques comme illustrations exemplaires des dynamiques psychoaffectives et cognitives observées.

Les résultats particulièrement surprenants relatifs aux fluctuations des scores de QI chez plusieurs adolescents HPI – avec des baisses significatives allant jusqu'à 34 points – ont justifié la mise en place d'une étude ancillaire longitudinale dédiée. L'objectif est double : d'une part, valider et nuancer les résultats à la lumière de la littérature scientifique et des spécificités méthodologiques de l'étude ; d'autre part, dégager leur portée théorique et clinique en explorant les enjeux de l'ennui comme phénomène interactionniste, à la croisée des dimensions situationnelles et existentielles, en tant que facteur d'inhibition et pouvant favoriser une symptomatologie dépressive.

Chaque sous-partie s'organise autour des trois hypothèses – prévalence de l'ennui existentiel chez les adolescents HPI, inhibition intellectuelle spécifique à ce groupe, et corrélation entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive – afin d'enrichir la compréhension du vécu scolaire des adolescents HPI, tant en perspective comparative avec leurs pairs NHPI qu'au prisme de trajectoires individuelles.

1. Hypothèse 1 : Prévalence de l'ennui existentiel chez les adolescents HPI (non validée)

L'hypothèse 1 postulait une prévalence accrue de l'ennui existentiel chez les lycéens HPI, conçu comme un mal-être interne profond, lié à leurs particularités cognitives et à un environnement éducatif perçu comme inadapté. Les scores à l'échelle de disposition à l'ennui (EDE) ne confirment pas cette spécificité, révélant des niveaux comparables d'ennui, tant situationnels et qu'existentiels, entre les groupes d'adolescents HPI et NHPI, avec une prédominance situationnelle dans les deux cas. Les données qualitatives issues du TAT-RE corroborent cette universalité, décrivant un ennui scolaire partagé – marqué par un désengagement, des manifestations corporelles et une distorsion temporelle – en écho à la littérature francophone (Delahaye, 2015 ; Ferrière, 2009 ; Bergès et Bergès-Bounes, 2003) et anglo-saxonne (Eastwood et al., 2012 ; Mercer-Lynn et al., 2014 ; Schwartz, 2020, 2021).

1.1. Illustrations par les cas cliniques

• **Anna**[243]

Chez Anna, l'ennui émerge lors de transitions scolaires critiques (entrée en primaire et en collège), sous l'effet d'attentes enseignantes inadaptées, entraînant une inhibition intellectuelle

[243] Cas clinique, en annexe, p. 100.

prononcée (baisse de 34 points de QI). Cette trajectoire illustre un ennui transversal adolescent, évoluant du registre situationnel vers une nuance existentielle via des dynamiques familiales et scolaires, en résonance avec les travaux sur le décrochage HPI (Clobert, 2024b ; Cuche et al. 2010 ; Durif-Varembont, 2024).

• **Elliot**[244]
Elliot exprime un ennui situationnel précoce dès le CP, perçu comme un manque de stimulation externe et amplifié par une anxiété sous-jacente, des attentes maternelles infantilisantes et une trichotillomanie comme acting-out corporel. Ses réponses projectives soulignent une perception de vide relationnel (« y a personne pour jouer »), nuançant l'ennui par une dimension psychoaffective liée à l'absence paternelle, conformément aux observations sur l'ennui comme signal d'inadaptation chez les HPI (Fumeaux et Revol, 2012 ; Tardy, 2016).

• **Paul**[245]
Paul manifeste un ennui situationnel dans un contexte scolaire dévalorisant (effet Golem), culminant en un passage à l'acte violent contre un enseignant, associé à une baisse de QI de 10 points sur quatre ans. Cet ennui externe masque des conflits intrapsychiques (haine primaire déplacée, angoisse de perte), sans prédominance existentielle. Ce cas clinique a favorisé l'élaboration d'un article scientifique intitulé « L'effet Golem ou comprendre l'inhibition intellectuelle chez un adolescent à haut potentiel », présenté au congrès de la SFPEADA (Toulouse, 2023) et publié dans le *Bulletin de psychologie* (Burgé-Claudon, Evrard et Kabuth, 2025).

Dans cette configuration interactionniste, l'ennui des adolescents HPI semble s'enraciner dans une expérience subjective des tâches scolaires, teintée d'angoisses relationnelles parentales et de conflits intrapsychiques précoces, tandis que chez leurs pairs NHPI, il apparaîtrait plutôt lié à un moindre investissement social et à une angoisse de séparation. **Une telle configuration ne permet donc pas de valider l'hypothèse d'une spécificité propre aux adolescents HPI**.
L'absence de confirmation de l'hypothèse 1 invite à envisager l'ennui comme une expression du mal-être adolescent, commune à l'ensemble des jeunes – qu'ils soient HPI ou NHPI – et non comme une spécificité intrinsèque au HPI.

Au-delà des résultats empiriques, cette étude incite à interroger les significations sociales et cliniques de l'ennui. Pourquoi cet affect si universel et récurrent dans les problématiques de la suractivité ou du désinvestissement a-t-il été marginalisé dans la littérature en psychologie clinique depuis les travaux pionniers de Huguet (années 1980) ?
Par l'intermédiaire de cette recherche, j'aimerais souligner que l'ennui peut resurgir par les voies du malaise adolescent HPI, révélant une difficulté contemporaine à théoriser la vacuité face à l'idéal performatif, dans la mesure où il est susceptible d'évoluer du registre situationnel vers une dimension plus existentielle selon les trajectoires individuelles.

[244] Cas clinique, en annexe, p. 100.

[245] Cas clinique, en annexe, p. 100 : https://bul.univ-lorraine.fr/index.php/s/XpgenT3HwCfaKRx

1.2. Vers une compréhension multidimensionnelle de l'ennui

L'ennui de situation, tel qu'il apparaît dans les deux groupes d'adolescents (HPI-NHPI) est vécu comme une **expérience commune**, traduisant une difficulté commune face au cadre scolaire ou à certains contextes de contrainte, mais structurée autour de dynamiques psychiques et d'enjeux subjectifs propres à chaque groupe.
Chez les adolescents HPI, il revêt souvent une dimension défensive, sous la forme d'une **inhibition à dominante intellectuelle**, face à l'inadéquation perçue entre leur vécu interne et la réalité scolaire.
Chez les adolescents NHPI, il **s'articule davantage autour de la démotivation, de manque de reconnaissance ou de l'exclusion, dans le contexte des transformations identitaires pubertaires**.

L'ennui existentiel, chez les **adolescents HPI**, se manifeste étroitement corrélé à des expériences subjectives, teintées d'anxiété relationnelle et d'un surinvestissement des attentes parentales ou institutionnelles. Il peut également s'accompagner d'un surinvestissement narcissique lié aux attentes des figures d'autorité, susceptible d'entraîner une angoisse de performance.
L'ennui existentiel, chez les **adolescents NHPI** se manifeste sous la forme **d'une anxiété dépressive,** nourrie par des **sentiments de solitude ou d'exclusion sociale**.

Ainsi, cet ennui – qu'il soit contextuel ou existentiel – traduit dans les deux groupes, des processus défensifs complexes, des enjeux identitaires ainsi que des problématiques psychoaffectives, ce qui en fait un indicateur clinique souvent sous-estimé.

2. Hypothèse 2 : Prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en corrélation avec l'ennui scolaire (non validée)

2.1. Inhibition intellectuelle : fluctuation du QI chez les adolescents HPI

L'hypothèse 2 postulait une prévalence de l'inhibition intellectuelle chez les lycéens HPI par rapport à leurs pairs NHPI, en corrélation avec l'ennui scolaire. Elle suppose que, malgré leur niveau de QI et des performances scolaires souvent élevées, les adolescents HPI manifesteraient un désinvestissement cognitif, accompagné d'un recours à des mécanismes de défense de type inhibition dans les productions verbales projectives.
Les analyses quantitatives et qualitatives **n'ont pas permis de confirmer l'hypothèse** – même si des baisses significatives du QI total ont été observées chez certains adolescents HPI. Ces variations ne témoignent pas d'une inhibition intellectuelle structurelle, mais plutôt de fluctuations circonstancielles liées à des facteurs affectifs ou contextuels (stress situationnel, anxiété, changement de contexte, motivation, etc.).
Dans ce cadre, il est apparu que plusieurs adolescents, initialement identifiés comme HPI sur la base de bilans antérieurs, présentaient lors de l'inclusion, des scores inférieurs à ceux obtenus

précédemment. Ce constat a motivé à la mise en place d'une **étude ancillaire longitudinale,** documentant ces variations au fil du temps.

2.2. Étude ancillaire : situation exceptionnelle des scores de QI singuliers des adolescents HPI

Cette étude ancillaire analyse l'évolution rétrospective des scores de QI total (QIT) chez les 15 adolescents HPI, à partir des bilans antérieurs disponibles, révélant des fluctuations significatives chez 9 d'entre eux, caractérisées par une baisse du QI chez 7 adolescents.

Tableau 34 : Fluctuation du QI de 9 adolescents HPI, sur différentes périodes de leur développement

HPI	QIT 6 ans	QIT 8 ans	QIT 10-11 ans	QIT 12 ans	QIT 13 ans	QIT 14-16 ans	Fluctuation des QI
1. Anna		**130**				**96**	**↓ 34 points**
2. Elliot			**136**		**110**	**115**	**↓ 21 points**
3. Aaron	**130**					**115**	**↓15 points**
4. Milla	**130**					**116**	**↓ 14 points**
5. Cléa			**130**	**122**		**120**	**↓ 8 à 10 points**
6. Paul				**131**		**121**	**↓ 10 points**
7. Justin			**129**			**121**	**↓ 8 points**
8. Lina					**110**	**124**	**↑ 14 points**
9. Léa					**118**	**128**	**↑ 10 points**

Les **fluctuations** descendantes des scores de QI sur différentes périodes de développement – allant de 8 points à 34 points – suggèrent la présence d'un **phénomène d'inhibition intellectuelle transitoire chez certains adolescents HPI**. Ces discordances entre performances antérieures et actuelles, documentées dans la littérature (Caule, 2019 ; Clobert, 2024 ; Gauvrit, 2002 ; Houdé, 2020 ; Schiltz, 2004), révèlent qu'un potentiel intellectuel réel peut-être masqué à un moment donné, **invitant à repenser le HPI comme une trajectoire dynamique plutôt que comme une caractéristique statique et figée.**

- **Profils intellectuels d'Aaron, Milla, Cléa et Justin**

Les profils intellectuels d'Aaron, Milla, Cléa et Justin mettent en évidence la baisse de leurs scores de QI total entre les différentes passations et la dynamique de ces variations au cours de leur développement. Pour chaque adolescent, une diminution des scores de QI total est constatée **à l'entrée du lycée**, à l'âge de 14-16 ans, une période caractérisée par d'importants changements scolaires et personnels.

- **Profils intellectuels d'Anna, Paul et Elliot**

Les fluctuations relevées sont particulièrement notables, avec des diminutions allant de 10 à 34 points entre l'enfance et l'adolescence, comme l'illustrent les profils intellectuels d'Anna, Paul et Elliot qui révèlent une baisse progressive et marquée des scores de QI total au fil des évaluations longitudinales.

La situation d'Anna illustre la baisse la plus significative : son QI passe d'un niveau *Très Supérieur* (130) à un niveau *Moyen* (96), tandis que Paul et Elliot enregistrent des diminutions respectives de 10 et 21 points au fil des évaluations, passant respectivement d'un niveau *Très Supérieur* à un niveau *Supérieur* (Paul), et *Moyen Fort* (Elliot). Ces variations dépassent largement les écarts-types standards de 15 points pour les tests de QI, soulignant l'ampleur du phénomène. Malgré ces baisses globales, les profils restent hétérogènes avec des forces maintenues dans certains indices spécifiques du WISC-5[246].

Afin d'éclairer la dynamique de ces fluctuations par des analyses cliniques approfondies, les profils d'Anna, Paul et Elliot ont été retenus comme cas emblématiques et étudiés en détail. Le cas de Paul a notamment permis l'élaboration de l'article « L'effet Golem ou comment comprendre l'inhibition intellectuelle chez un adolescent à haut-potentiel », publié dans le *Bulletin de psychologie* (janvier 2025)[247].

Cependant, les résultats invitent néanmoins à reconsidérer la portée de l'hypothèse : bien que l'inhibition intellectuelle ne constituerait pas une caractéristique spécifique des adolescents HPI – s'inscrivant au contraire comme un phénomène transversal universel, influencé par les registres affectifs, motivationnels et environnementaux – elle apparaîtrait chez certains adolescents HPI, comme un mécanisme de défense transitoire et dynamique, méritant une attention clinique particulière.

Les observations, au cœur de l'interrogation clinique qui anime cette thèse, permettent d'éclairer la dynamique du fonctionnement HPI à l'adolescence sous un angle élargi. L'hypothèse d'une **inhibition intellectuelle transitoire** chez l'adolescent HPI apparaît comme un axe central de cette recherche, sans pour autant prétendre à une généralisation hâtive.
Ce travail propose une lecture psychodynamique d'une catégorie définie traditionnellement par un seuil statistique (QI ≥ à 130). Il s'efforce d'interroger la conception unilatérale et statique du HPI – figé à un instant donné – pour en proposer une vision plus nuancée et évolutive.
Les observations cliniques rapportées – notamment les écarts de performance au WISC-5 entre bilans antérieurs et passation actuelle chez plusieurs adolescents HPI – suggère, sans les démontrer de manière définitive, **une conception dynamique du HPI**. Ce dernier apparaît modulable par les mouvements psychiques propres à adolescence (angoisse de castration, conflit identitaire, désinvestissement narcissique). L'inhibition observée ne saurait être réduite à un déficit cognitif structurel, mais pourrait refléter un mécanisme défensif potentiellement réversible, activé en réponse à l'ennui scolaire perçu comme un signal d'alarme protecteur.

Une récupération du niveau de fonctionnement intellectuel antérieur semble cliniquement envisageable, à la faveur d'un rétablissement de la sécurité psychique (holding Winnicott) ou d'une intervention thérapeutique favorisant l'élaboration de l'ennui en tant qu'affect transitoire. Ces constats, appuyés par les écarts observés entre bilans antérieurs et passations actuelles,

[246] Tableau 100 : Profils cognitifs détaillés et évolution longitudinale du QIT chez les 15 adolescents HPI, en annexe, p. 96.
[247] Cas cliniques et article, en annexe, p. 100.

invite à envisager le HPI, non comme un trait figé, mais comme un fonctionnement dynamique en interaction constante avec le contexte développemental.

3. Hypothèse 3 : Corrélations entre ennui scolaire et vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI (validée)

3.1. L'ennui comme indicateur de vulnérabilité dépressive

L'hypothèse 3 est validée par l'ensemble des analyses quantitatives et qualitatives, qui établissent des corrélations significatives entre l'ennui scolaire et la vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI. Les résultats soulignent **l'ennui comme un indicateur clinique précoce associé à des symptômes dépressifs** (scores élevés au CDI, contenu dépressiogène au Rorschach et TAT). Contrairement aux adolescents NHPI, chez qui l'ennui apparaît davantage comme situationnel, il revêt chez les adolescents HPI une dimension existentielle plus marquée. Lié à un écart perçu entre les potentiels cognitifs élevés et une stimulation scolaire inadaptée, l'ennui semble mobiliser des défenses élaborées (intellectualisation, sublimation) qui masqueraient en partie une souffrance dépressive active, transformée sur le registre symbolique ou créatif. Cette configuration irait dans le sens que l'ennui scolaire pourrait constituer un indicateur de vulnérabilité dépressive, sans pour autant que les données permettent d'affirmer un lien causal simple et direct.

3.2. Évolution terminologique et précision épistémologique

Dans sa première version, ce manuscrit portait le titre suivant : *L'ennui scolaire chez les lycéens à Haut Potentiel Intellectuel, une expression subtile et nuancée de l'inhibition intellectuelle, prodrome d'une dépression sous-jacente***.**

L'usage initial du terme *prodrome* dans ce travail relevait d'une hypothèse exploratoire plutôt que d'un diagnostic formel. Au début de cette recherche, l'ennui scolaire était envisagé comme un prodrome, c'est-à-dire comme un prédicteur ou un signal précurseur d'une dépression. Cette formulation reposait autant sur le manque de littérature clinique consacrée spécifiquement à l'ennui et l'ennui scolaire que sur les observations issues de ma pratique en CMP.
Les résultats cliniques observés – notamment l'association de l'ennui scolaire à des indices d'inhibition (CI au TAT et inhibition aux planches des tests projectifs) et des symptômes dépressifs (CDI et discours projectifs au Rorschach et TAT) – ne permettent pas d'établir un lien causal direct et invitent à privilégier une formulation plus prudente.
Dans la version révisée, le terme *prodrome* a été remplacé dès le titre : **Ennui scolaire, inhibition intellectuelle et état dépressif – Étude clinique, psychométrique, projective et comparative d'adolescents scolarisés au lycée ayant présenté ou non un Haut Potentiel intellectuel.**

Ce passage de *prodrome de la dépression* à *état dépressif* reflète cette précision épistémologique : **l'ennui scolaire apparaît comme un indicateur clinique précoce associé à des symptômes dépressifs, soulignant son rôle de signal d'alerte plutôt que de prédicteur causal direct.** Cette nuance est essentielle pour rester dans le cadre d'une démarche scientifique rigoureuse.

4. Ouvertures cliniques

4.1. Ennui scolaire, inhibition intellectuelle et dépression : l'apport des cas cliniques

L'intégration des cas cliniques d'Éliott, d'Anna et de Paul met en lumière la manière dont l'ennui scolaire peut s'inscrire dans une dynamique d'inhibition intellectuelle et devenir le vecteur d'un mal-être profond.

- **Le cas d'Anna** met en lumière l'influence déterminante de l'environnement scolaire et familial. Chez elle, un *effet Golem*, résultant des attentes négatives des enseignants et d'un contexte familial anxiogène, a conduit à une chute spectaculaire de QI, traduisant une inhibition intellectuelle majeure et un retrait psychique. Son ennui, signe d'un désengagement, d'un repli et d'une baisse d'estime de soi, révèle un processus dépressif latent. Néanmoins, Anna fait preuve d'une forte résilience, parvenant à maintenir une progression scolaire stable et amorcer une réouverture sociale et cognitive, témoignant ainsi de son potentiel d'évolution, malgré un vécu traumatique.

- **Le cas d'Elliot** illustre la dimension défensive de l'ennui, ancrée dans une problématique d'attachement complexe. Pour lui, l'ennui constitue un compromis psychique, tentant de contenir l'angoisse et les conflits intrapsychiques latents, au prix cependant d'un risque dépressif accru et d'une inhibition intellectuelle manifeste. Son parcours révèle le poids des conflits non élaborés avec les figures parentales et la manière que le fonctionnement défensif, mis en place inconsciemment, entrave la confrontation entre désir de savoir et défense contre l'angoisse. Il recourt à des mécanismes de défense psychosomatiques et corporels, tels que la trichotillomanie, pour tenter de surmonter l'angoisse, au détriment toutefois de son bien-être physique.

- **Le cas de Paul** souligne la difficulté à détecter l'inhibition intellectuelle lorsqu'elle s'installe progressivement. Ce n'est qu'au stade avancé de l'adolescence, après des années d'ennui scolaire inexpliqué et un passage à l'acte violent incompris à l'époque, que l'ampleur d'un *effet Golem* apparaît clairement. Son parcours illustre l'impact de l'environnement et des attentes négatives qui peuvent induire une sous-performance prolongée, associée à une dépression masquée, jusqu'à l'apparition de manifestations comportementales.

L'analyse transversale de ces cas souligne que **l'ennui scolaire observé chez les adolescents HPI s'inscrit dans une dynamique interactionnelle complexe, résultant de l'articulation entre un environnement peu contenant et une vulnérabilité individuelle.**
Dans ce contexte, l'*effet Golem* apparaît comme un facteur déterminant dans ce processus, susceptible de transformer les potentialités cognitives en processus d'inhibition, puis en un mal-être durable, affectant tant l'évolution du fonctionnement intellectuel que la trajectoire psychosociale des jeunes concernés.

4.2. Corrélations et implications cliniques

Les analyses quantitatives ainsi que les observations cliniques convergent pour mettre en évidence une **corrélation significative entre l'intensité de l'ennui scolaire, l'inhibition et la symptomatologie dépressive, tant chez les adolescents HPI que chez les adolescents NHPI.**
• **Chez les adolescents HPI**, l'inhibition intellectuelle observée, ne traduit pas nécessairement un déficit structurel mais bien comme un mécanisme défensif structurel. Ses manifestations s'estompent dans des contextes plus favorables, comme l'atteste la récupération des performances cognitives antérieures, observées chez certains adolescents dans des environnements soutenants, renforcerait l'idée qu'il s'agirait plutôt d'un ajustement défensif au contexte. Les stratégies défensives permettent de masquer une souffrance dépressive sous-jacente, dissimulée par des défenses de type inhibition ou intellectualisation, en maintenant une apparence de maîtrise cognitive.
• **Chez les adolescents NHPI**, l'inhibition se déploie sous des formes spécifiques : repli verbal et affectif, élaboration cognitive concrète et factuelle, économie défensive face à la frustration. Sans différence statistiquement significative avec les adolescents HPI, elle se distingue néanmoins par une moindre richesse imaginative et symbolique. Dans ce contexte, l'ennui, agirait cependant comme un révélateur d'une souffrance plus directement liée aux dynamiques propres à l'adolescence – angoisse de séparation, construction de l'identité – ainsi qu'aux contraintes de l'environnement social.

Cette corrélation ennui-inhibition-vulnérabilité dépressive révèle une dynamique psychique commune aux les adolescents HPI comme NHPI, où l'ennui scolaire, en tant que comme manifestation d'une inhibition, constituerait à la fois un symptôme et un mécanisme défensif masquant une vulnérabilité dépressive sous-jacente. Une évaluation clinique systématique de l'ennui pourrait alors s'avérer opportune pour prévenir un risque de chronicisation dépressive.
Les données de cette étude, notamment les observations cliniques de la situation d'Anna, suggèrent que le **QI ne saurait être conçu comme une mesure fixe ou définitivement acquise**, mais plutôt comme un indice dynamique, modulé par l'expérience vécue, le contexte scolaire et les enjeux psychoaffectifs. Elles invitent ainsi à **dépasser une lecture purement quantitative ou normative du QI du HPI** au profit d'une **compréhension nuancée, intégrant la trajectoire de vie de chaque adolescent.**
Dans la représentation sociale et clinique de l'intelligence, le QI peut apparaître non comme un verdict immuable, mais comme reflétant de modalités psychiques singulières (organisation

subjective, rapport à l'idéal, confrontation au manque), révélant sa nature transformatrice, contextuelle, voire défensive. **La mesure du QI devrait ainsi être appréhendée comme une photographie du moment développemental, en l'articulant à l'histoire singulière du sujet plutôt qu'en l'interprétant comme un destin.**

5. Portées et perspectives

L'étude menée sur l'ennui scolaire chez les adolescents HPI invite, au-delà des résultats empiriques, à interroger les significations académiques, sociales et cliniques de ce phénomène. Chez les adolescents HPI, l'ennui peut surgir comme un contrepoint silencieux à l'idéal de la surcompétence, révélant ainsi la subjectivité sous-jacente à leurs potentialités cognitives exceptionnelles.

Dans ma pratique clinique en CMP, j'ai fréquemment observé que l'ennui scolaire des adolescents HPI en lycée s'accompagnait d'un désinvestissement scolaire exprimé à travers une inhibition intellectuelle et d'une vulnérabilité dépressive.

Cet ennui semble sous-estimé dans le discours institutionnel de l'Éducation nationale, qui, en évoquant les élèves HPI, ne fait généralement pas le lien avec une éventuelle problématique psychique sous-jacente qu'il peut révéler.

Ma recherche questionne ainsi le rôle de l'ennui scolaire chez les adolescents HPI au lycée, en tant que possible facteur de risque clinique associé à l'inhibition intellectuelle et aux vécus dépressifs.

D'une part, les résultats suggèrent de dépasser l'idée d'un **ennui scolaire** adolescent comme simple désintérêt passager. Ils le positionnent au contraire comme **un indicateur clinique pertinent** à l'intersection de processus d'inhibition et de signes associés à une dépression sous-jacente, invitant à une démarche d'accompagnement individualisé intégrant facteurs intrapsychiques, contextuels et familiaux.

Mes conclusions plaident pour une **approche interactionniste et multidimensionnelle du phénomène d'ennui scolaire**, articulée aux dynamiques intrapsychiques, au vécu subjectif et aux contextes scolaire et familial. Cette perspective s'aligne avec les travaux internationaux récent sur l'ennui, dont ceux de Danckert et Elpidorou (2023), Daniels et al. (2015), Eastwood et al. (2012), Velazquez, (2018) et Zerr et al. (2024), qui insistent sur la complexité et la pluralité des facteurs en œuvre dans l'émergence et la persistance de l'ennui chez l'adolescent.

D'autres part, ces résultats invitent à conceptualiser l'intelligence comme une trajectoire développementale évolutive – et non comme un processus non statique – à réhabiliter l'ennui comme un signe clinique significatif, et à reconsidérer les parcours scolaires comme lieu d'épreuves narcissiques, identitaires et identificatoires, où peut s'exprimer l'inhibition intellectuelle.

Par ailleurs, la synthèse des différents cas cliniques met en évidence **l'impact significatif du regard et des attentes, qu'elles soient positives ou négatives, des environnements scolaires et parentaux sur le destin intellectuel et psychique des adolescents HPI**. L'ensemble de ces observations a permis d'approfondir la réflexion sur ***l'effet Golem***, tout en ouvrant la voie à la mise en œuvre de nouvelles pratiques cliniques et pédagogiques plus sensibles aux

manifestations de l'ennui, à l'hétérogénéité des parcours et à la vulnérabilité latente des adolescents HPI.
Cette démarche favorise une meilleure prévention et à un accompagnement plus adapté des adolescents HPI, en prenant en compte la complexité des interactions entre facteurs individuels et contextuels.
Les résultats de cette recherche suggèrent que le désinvestissement scolaire pourrait traduire un mécanisme défensif transitoire et non un déficit cognitif structurel, au sein duquel l'inhibition intellectuelle, activée face à l'écart entre potentiels perçus et réalités scolaires, masquerait les conflits psychoaffectifs sous-jacents dans lesquels une vulnérabilité dépressive serait présente.

En l'occurrence, la recherche apporte des éléments de réponse à son interrogation initiale – « pourquoi observe-t-on chez les adolescents HPI un désinvestissement intellectuel particulièrement marqué à l'entrée en seconde ». Le désinvestissement scolaire pourrait ainsi traduire un mécanisme défensif transitoire et non un déficit cognitif structurel. L'inhibition intellectuelle, activée face à la dyssynchronie entre potentiels perçus et réalités scolaires, masquerait les conflits psychoaffectifs sous-jacents au sein desquels une vulnérabilité dépressive serait présente.
Cette interrogation cristallise le moment décisif de la transition collège-lycée, où convergent la réactivation de problématiques individuelles précoces liées aux exigences symboliques de la période du lycée (épreuves de séparation, déficit de holding, etc…), un effet Golem présent ou réactualisé, des attentes institutionnelles et/ou un conflit identitaire adolescent entre position infantile et aspiration adulte.

Cette thèse semble ainsi pouvoir s'inscrire dans les orientations contemporaines des sciences psychologiques sur le HPI, contribuant à la clinique du sujet HPI en dépassant la logique unidimensionnelle de performance et retrouver ce qu'elle porte de plus essentiel : accompagner le sujet HPI dans l'élaboration de sa complexité psychique au-delà des simples mesures de QI. Cette démarche de thèse a ainsi cherché à contribuer à renouveler l'approche clinique du HPI en restaurant son enjeu central : penser la singularité psychique dans la dynamique interactionnelle et développementale.

Conclusion générale

1. Synthèse globale des résultats et des hypothèses théoriques

L'exploration de l'ennui scolaire chez les adolescents HPI, en comparaison avec leurs pairs NHPI, et en lien avec l'inhibition intellectuelle et le risque dépressif, révèle la richesse clinique et la complexité du vécu à cet âge, particulièrement dans le contexte de la scolarité.
Les résultats de cette recherche, bien que nuancés, permettent d'approcher ce phénomène multidimensionnel de l'ennui, qui se révèle loin d'un simple état passager, selon l'articulation des trois hypothèses initiales.
L'hypothèse 1, bien que non validée dans sa formulation première, montre une prédominance inattendue de l'ennui situationnel tant chez les adolescents HPI que chez les adolescents NHPI, tandis que l'ennui existentiel s'exprime quant à lui de manière moins prévalente mais qualitativement différenciée. Chez les adolescents HPI, il se manifeste par une anxiété relationnelle et de performance ; chez les adolescents NHPI, par un sentiment de solitude et d'exclusion. Ces nuances soulignent la subtilité des expériences subjectives selon le profil intellectuel.
L'hypothèse 2 se trouve partiellement validée. L'inhibition intellectuelle, loin d'être systématique chez les adolescents HPI, se manifeste par des baisses significatives du QI, un retrait du discours projectif et des mécanismes défensifs spécifiques (rationalisation, intellectualisation) dans les contextes scolaires.
L'hypothèse 3 est pleinement confirmée. Des corrélations significatives émergent entre ennui et dépression. Les cas d'Elliot, d'Anna et de Paul croisent les tendances groupales avec leurs trajectoires processuelles singulières et spécifiques, soulignant la pertinence d'une méthode triangulaire pour l'évaluation clinique.

Au fil de cette recherche, le regard s'est affiné pour comprendre l'ennui, non comme un simple état passager ou une absence de sollicitation, mais comme un phénomène psychique multidimensionnel engageant à la fois les dynamiques contextuelles subjectives et relationnelles chez les adolescents HPI et NHPI.

1.1. Portée théorique et confrontation à la littérature

L'ennui scolaire se révèle être un indicateur clinique précoce de vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI, appelant à un repérage systématique en milieu scolaire.
Les résultats de cette recherche rejoignent les travaux d'Emmanuelli (2009, 2026) sur les processus d'adolescence et prolongent les analyses de Chabert (2012) et Brelet-Foulard (2003) sur les contenus dépressiogènes au TAT et Rorschach, où l'ennui révèlerait une dépression sous-jacente, masquée par des mécanismes défensifs élaborés.
Ils enrichissent la clinique psychodynamique des personnes avec HPI (Aboud, 2008 ; Adda, 2018, Goldman, 2008 ; Liratni, 2018), en s'appuyant sur les travaux de Klein (1931) sur l'inhibition intellectuelle comme défense contre l'angoisse dépressive, et les apports de Winnicott (1958, 1968) sur la capacité à être seul ou les défauts de holding pour soutenir l'hypothèse d'une vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI.

Enfin, ils soulignent comment les conflits intrapsychiques précoces peuvent activer une sous-stimulation cognitive ou une résignation apprise (Schiltz, 2004), via des blocages cognitifs, motivationnels et émotionnels, et pouvant engendrer des processus dépressifs chez des élèves surdoués en situation d'échec scolaire.
Ils s'inscrivent ainsi dans la continuité des travaux sur l'échec scolaire, l'estime de soi (scolaire), l'anxiété et la dépression chez les enfants surdoués (Addor Gailland, 2002 ; Aubry, 2025 ; Kermarrec, 2017).

Cette recherche ouvre alors une perspective psychodynamique interactionniste de l'ennui scolaire chez les adolescents HPI, où les conflits internes précoces rencontrant un environnement inadapté, pourrait favoriser de l'inhibition intellectuelle mais avant tout révéler une vulnérabilité dépressive sous-jacente.

1.2. Originalité méthodologique

Cette recherche se caractérise par plusieurs contributions méthodologiques novatrices :
- La réactualisation de l'ennui comme concept clinique central en psychologie et à l'adolescence HPI.
- L'articulation méthodologique de données quantitatives et qualitatives.
- L'élaboration d'instruments cliniques originaux et spécifiques comme le TAT-RE, les prismes de dépression (graphique en secteurs).

1.3. Positionnement stratégique

Cette recherche s'inscrit dans une démarche psychodynamique, intégrant des apports de la psychanalyse et de la psychologie clinique développementale, en articulant des données cliniques issues du CMP (consultations auprès d'adolescents), avec des mesures psychométriques validées (Auto-questionnaires, WISC-V) et projectives standardisées (Rorschach et TAT).
Elle peut répondre à un manque dans la littérature francophone en approchant l'ennui scolaire comme un indicateur précoce de vulnérabilité dépressive chez les adolescents HPI – distinct de celui des adolescents NHPI plus situationnel – par sa dimension existentielle et ses corrélations avec l'inhibition intellectuelle.

2. Critiques et limites de l'étude

2.1. Taille de l'échantillon

La taille relativement restreinte des groupes HPI et NHPI constitue une première limite importante de cette étude. En effet, avec seulement 15 adolescents dans chaque groupe,

l'effectif réduit limite la portée des conclusions et restreint la généralisation des résultats à la population adolescente dans son ensemble.
Dans cette perspective, il apparaît pertinent, dans de futures recherches, de constituer un échantillon d'adolescents HPI plus large. Un effectif plus important permettrait d'analyser plus finement l'expression de l'inhibition intellectuelle dans des contextes abstraits. L'utilisation notamment des deux tests projectifs mobilisés dans cette étude pourrait fournir ainsi des données plus robustes et plus représentatives.
En somme, cette recherche doit être envisagée comme un premier focus des problématiques mises en exergue, appelant à des investigations de plus grandes ampleurs.

2.2. Nature transversale de l'étude

Cette recherche a opté pour une approche transversale, pertinente pour une première exploration du phénomène d'ennui en lien avec le HPI durant la période de l'adolescence. Cependant, cette méthode présente **plusieurs limites, notamment en ce qui concerne la compréhension approfondie des dynamiques développementales et l'analyse de leur évolution dans le temps.**
Ayant exercé sur le même poste pendant près de vingt ans, j'ai eu l'opportunité exceptionnelle, en tant que psychologue, **d'administrer le même test d'intelligence psychométrique (WISC-V) à quelques adolescents sur plusieurs années d'intervalle. Cette situation m'a permis d'observer, de manière rétrospective, l'évolution du score de QI total chez les adolescents HPI.** Toutefois, cette situation, bien que riche en enseignements, résulte d'un enchainement de circonstances fortuites, et **n'émane pas d'une démarche scientifique structurée et planifiée, ce qui limite la portée des conclusions.**

Pour des recherches futures, il conviendrait de concevoir des études longitudinales permettant un suivi régulier et systématique sur plusieurs années de l'évolution cognitive des adolescents HPI. Il serait également pertinent d'étendre cette démarche aux adolescents NHPI, afin de mieux cerner les spécificités liées du vécu de l'ennui, de l'inhibition intellectuelle et des troubles de l'humeur, tout en distinguant les facteurs communs et distinctifs entre ces populations.

2.3. Biais de recrutement

Le recrutement des participants à cette étude s'est limité au Centre Médico Psychologique de Lunéville, zone géographique cohérente avec l'activité professionnelle de l'auteur. Cette décision, motivée par des critères de faisabilité, a entraîné un biais important dans la composition de l'échantillon. En effet, les adolescents incluent qu'ils soient HPI ou NHPI, sont issus exclusivement de ce secteur, et aucun critère de sélection préalable n'a été appliqué, notamment en termes d'homogénéité des profils de quotient intellectuel (QI) chez les adolescents HPI.
Cette absence de filtrage explique la grande variabilité des profils cognitifs observés. De plus, **le fait que les participants soient des consultants en CMP, souvent pour des difficultés**

scolaires, des troubles anxieux ou un mal-être psychique, introduit un biais de sélection clinique important.
Ce contexte clinique particulier est susceptible d'augmenter la fréquence des manifestations d'inhibition intellectuelle et des symptômes dépressifs observés dans l'étude, limitant la représentativité des résultats par rapport à l'ensemble des populations HPI et NHPI.

Pour les recherches futures, il serait pertinent d'**adopter une approche élargie, incluant un échantillon plus diversifié d'adolescents HPI, y compris ceux ne sollicitant pas de prise en charge médicale ou psychologique**. Cette démarche permettrait d'appréhender la diversité des parcours et des expériences, ainsi que **de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre, comme l'ennui, dans l'apparition ou l'absence de troubles psychiques.**

2.4. Méthodologie d'analyse

En complément d'une analyse qualitative, une des méthodes retenues dans cette étude, intégrée à la démarche quantitative, repose sur la quantification du discours des adolescents lors des tests projectifs de Rorschach et de TAT, principalement par le comptage du nombre de mots pour chaque planche[248].
Bien que cette approche méthodologique permette une objectivation du discours, elle comporte un risque de biais interprétatif. Comme le souligne Husain (1992), une analyse centrée sur la dimension quantitative privilégie certes une certaine rigueur, mais peut occulter la complexité et la richesse qualitative du contenu projectif. Certaines subtilités psychodynamiques importantes risquent d'échapper à l'analyse.

Dans ce cadre, l'hypothèse d'une inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI a conduit à explorer, au Rorschach, une évaluation quantitative des temps de latence, rendue possible par un enregistrement précis permettant une mesure objective de ces derniers – potentiellement indicative d'une inhibition intellectuelle en complément d'un contenu qualitatif parfois restreint.
Parallèlement, l'analyse de l'épreuve TAT s'est appuyée sur la feuille de dépouillement standardisé de Chabert et Brelet (2003), qui identifie les procédés C « évitement du conflit », incluant les indices CI « Inhibition », méthode bénéficiant d'une validité clinique reconnue, d'une fiabilité méthodologique établie.
Ce choix, motivé par une volonté d'originalité et d'établir un parallèle méthodologique transversal entre les deux épreuves, présente une limite notable : l'examen segmenté de ces indicateurs, dissocié du fil projectif global des passations.
Ainsi, le temps de latence ne saurait être interprété isolément sans considération de sa dynamique contextuelle au sein de la séquence projective, a néanmoins permis d 'observer une inhibition verbale distincte dans les protocoles des adolescents HP par rapport aux NHPI.

[248] Cf. explication dans la partie Méthodologie, p. 177.

Une analyse plus intégrative, articulant systématiquement donnée quantitative et lecture qualitative dynamique des séquences, serait toutefois nécessaire pour en restituer pleinement la richesse subjective.
Malgré ces limites, cette méthode a permis de mettre en lumière des différences significatives entre les groupes étudiés, offrant une base pour une compréhension approfondie des mécanismes sous-jacents à l'ennui scolaire chez les adolescents HPI.

Au-delà des considérations générales, certaines précisions méritent d'être apportée concernant la conception même du dispositif projectif mobilisé pour explorer la thématique de l'ennui. En l'absence d'entretiens cliniques spécifiquement centrés sur la thématique de l'ennui, la « Situation projective », rebaptisée TAT-RE[249] dans le manuscrit révisé, a été orientée vers cette question dans un but exploratoire destiné à susciter des productions spontanées relatives aux vécus scolaires des adolescents HPI comme NHPI.

Cette orientation s'explique par plusieurs contraintes propres au terrain clinique CMP :

- Absence de matériel spontané sur l'ennui : Les adolescents consultaient au CMP avec des motifs de demande centrés sur un mal-être psychoaffectif anxio-dépressif associés ou non à des difficultés relationnelles. L'ennui, apparaissait souvent en filigrane dans les entretiens initiaux et n'était exprimé spontanément qu'exceptionnellement durant les entretiens avec mes collègues ou moi-même.
- Format contraint de l'étude (une journée) : L'inclusion était limitée sur une seule journée à une passation unique de l'échelle d'intelligence (WISC-V), des auto-questionnaires (CDI, MASC, SPPA, EDE) et des tests projectifs (Rorschach, TAT, TAT-RE). La mise en place d'entretiens semi-directifs spécifiques sur l'ennui, visant à recueillir des verbatim libres, auraient été intéressants, mais aurait nécessité un allongement significatif du temps de présence des adolescents, à ajouter dans l'organisation et les contraintes temporelles des rendez-vous de consultations.
- Objectif exploratoire : Le TAT-RE représentait une tentative originale pour compenser l'absence de données spontanées sur l'ennui, en suscitant des productions ciblées mais pertinentes dans un cadre clinique restreint.

Ce choix méthodologique, bien que générateur de biais de suggestions, présente une validité de contenus pertinents pour approcher l'ennui vécu par les adolescents HPI et NHPI consultants. Les résultats obtenus - notamment, la différence significative de production verbale HPI/NHPI – semblent témoigner d'une certaine « fécondité » clinique de cette approche, malgré sa limite. Mais cette orientation thématique constitue toutefois une **contamination épistémique volontaire**, par **suggestion**, caractéristique des approches projectives exploratoires où la consigne active des contenus latents spécifiques.

L'analyse des productions s'appuie sur la grille de cotation TAT standard, afin de garantir une cohérence du traitement des données, bien que sa validité différentielle n'ait pas été testée dans ce contexte spécifique.

[249] TAT restreint et réduit, en lien avec cette thématique d'ennui.

Les innovations méthodologiques (calcul du nombre de mots, analyse du contenu manifeste et latent) ont été introduites afin d'objectiver partiellement l'exploration du matériel, en réponse à l'absence de verbatim et d'outils validés sur l'ennui.
L'approche retenue s'inscrit dans la clinique française interprétative, principalement l'école de Paris (Chabert et Brelet, 2003, pour l'analyse Rorschach/TAT ; Rausch de Traubenberg et Boiseau, 1977, pour la localisation), où Andronikov est référencé de manière complémentaire pour sa flexibilité clinique et sa proximité avec l'école de Nancy (Andronikov et Fontan, 2013 ; Andronikov et Réveillère, 2020). Ces références à Andronikov ne relèvent pas du système Exner, mais justifient le choix pragmatique de prioriser la localisation au Rorschach face aux contraintes temporelles de l'inclusion des adolescents au CMP, au même titre que les contraintes pratiques reconnues dans la clinique française.
L'oscillation apparente reflète une articulation raisonnée entre rigueur thématique (école de Paris) et adaptation clinique (école de Nancy).

Dans ce contexte d'analyse ciblée au Rorschach, l'enquête s'est limitée à la **localisation** pour plusieurs protocoles au détriment d'autres déterminants qualificatifs, choix méthodologique expliqué en s'appuyant sur Rausch de Traubenberg et Boiseau (1977), qui précisent (p. 13) que cette modalité d'enquête « des limites » est « rarement applicable dans le déroulement systématique préconisé » chez l'enfant et l'adolescent, et privilégie donc explicitement les localisations comme premier niveau d'interrogation structurante. Les auteurs ajoutent qu' « il est plus prudent de procéder par planche isolée », en provoquant des réponses à partir de localisations/déterminants non spontanément utilisés.
Ce choix – rendu nécessaire par les contraintes temporelles du protocole global administré en une seule journée es'inspire également d'Andronikof (2002) dont l'approche clinique en Système intégré, proche de l'école de Nancy, et sur la flexibilité méthodologique, bien que distincte de l'école de Paris plus traditionnelle (Chabert), considère la localisation comme « la pierre angulaire de l'édifice du Rorschach ». Cette approche ciblée est également confortée par Mihura et al. (2013) qui, dans leur méta-analyse des 65 variables du Comprehensif System, documentent une validité hétérogène de cet indicateur, légitimant ainsi la priorisation méthodologique sur les plus robustes (localisation, réponses synthétiques) face aux contraintes temporelles cliniques.

Par ailleurs, l'analyse s'est appuyée sur la question des planches aimées/non aimées, particulièrement pertinentes pour explorer les dynamiques transférentielles spécifiques des adolescentes HPI/NHPI dans leurs rapports aux stimulés projectifs ambigus.

2.5. Limites méthodologiques et épistémologiques

Le choix de structurer le chapitre d'analyse et de discussions en suivant l'ordre des trois hypothèses et de leur sous-hypothèses procédait d'une volonté de cohérence et de lisibilité logique du travail. Cette organisation visait à rendre explicite l'articulation entre le dispositif de recherche et les résultats obtenus pour chacune des hypothèses, avant de proposer dans la continuité leur mise en discussion selon la même trame.

Cette structuration, conforme aux recommandations de mes directeurs de thèse, permet un éclairage clair pour le lecteur au sein d'un matériel empirique complexe, car elle présentait certains effets de répétition une lourdeur formelle. Dans cette version révisée la lecture a été allégée en réduisant certaines répétitions et en ôtant les supports iconographiques.

Par ailleurs, la « partiellisation » des données et l'usage opératoire des concepts psychanalytiques, témoigne d'une tension inhérente entre la logique clinique, fondée sur la singularité de la vie psychique des sujets et la dynamique transférentielle, et l'exigence de l'exigence de formalisation scientifique propre à la recherche universitaire.
Le passage de la clinique à la recherche s'est révélé particulièrement complexe tant sur le plan méthodologique qu'épistémologique. Cette difficulté tient notamment à la double orientation donnée au travail par mes deux directeurs de thèse en phase initiale. L'un m'invitant ma question de recherche via une lecture clinique et psychodynamique des protocoles projectifs, l'autre, par le recours à des auto-questionnaires standardisés requérant une analyse plus opératoire et quantifiable.
La coexistence de ces deux perspectives, bien qu'enrichissante sur le plan de la complémentarité des approches, a imposé des choix parfois délicats dans la manière d'articuler les matériels et leur mode d'analyse. Elle a ainsi accentué la tension entre la logique singulière de la clinique, centrée sur la subjectivité et le mouvement psychique propre à chaque adolescent, et la logique de formalisation attendue dans le cadre d'une recherche scientifique fondée sur la comparabilité et la validation méthodologique.

Cette tension, constitutive du dispositif adopté, ouvre des perspectives d'amélioration pour de futurs travaux, tant sur le plan du dispositif méthodologique que de l'articulation entre le cadre théorique et matériel empirique.

En outre, la section révisée du manuscrit prend désormais en compte la question des styles parentaux en tant que déterminants des fonctions contenantes familiales. Cependant, mes analyses cliniques n'en mobilisent pas directement les apports théoriques. Cette absence d'intégration analytique constitue une limite conceptuelle : ces apports auraient permis d'enrichir l'interprétation des processus de contenance affective et régulatrice dans les dynamiques familiales des adolescents HPI. Leur articulation systématique avec les données projectives représenterait un développement théorico-clinique pertinent pour les travaux à venir.

Une autre limite méthodologique réside dans l'absence d'entretien parental dédié pour le cas d'Anna, bien que cette hypothèse psychodéveloppementale se soit progressivement élaborée au travers des analyses croisées des questionnaires, des tests projectifs et des allers et retours systématiques dans le dossier médical actualisé. Plus précisément, en parallèle de ces analyses, le médecin référent a découvert de nouveaux éléments anamnestiques – non exprimés au moment de l'inclusion initiale d'Anna – en s'appuyant sur les résultats des bilans psychométriques et projectifs effectués lors des échanges familiaux. Ces mises à jour, indispensables face à l'évolution clinique observée, ont permis de proposer des entretiens complémentaires et thérapeutiques avec les parents et Anna, ciblant spécifiquement les

problématiques d'attachement et d'identification au haut potentiel intellectuel intrafamilial. Cette dynamique illustre la fécondité d'une approche intégrative an CMP malgré les contraintes doctorales.

Dans le prolongement d'un questionnement portant sur les liens possibles entre l'hyperstimulabilité émotionnelle (Dabrowski, 1975), l'ennui scolaire et l'inhibition intellectuelle chez les adolescents à haut potentiel, il importe d'examiner comment ces dynamiques psychiques peuvent se manifester et être comprises dans un contexte institutionnel tel qu'un CMP, où s'entrecroisent les enjeux du soin, de l'évaluation et de la recherche.

Dans un CMP, il est plausible de rencontrer des adolescents combinant HPI et hautes sensibilités, comme l'illustre les trois cas cliniques : Éliott et sa trichotillomanie, Anna et son intense repli sur soi et intellectuel face à une enseignante dévalorisante et Paul par son passage à l'acte agressif. Ces éléments plaident pour une hypothèse d'hyperstimulabilité émotionnelle cohérente avec les observations projectives, qui objectivent chez ces trois adolescents une inhibition verbale marquée (peu de mots, temps de latence longs), une prédominance des procédés d'inhibition et d'évitement du conflits au TAT (séries A et C), des mécanismes défensifs centrés sur l'inhibition, l'agir et la régression au Rorschach, ainsi qu'une tonalité récurrente de vide, solitude et perte de sens traduisant des affects intenses mal régulés et débordant en actes ou en symptômes plutôt qu'en élaboration mentale.

Les recherches de Sophie Brasseur et Nathalie Clobert montrent en effet que HPI et hyperstimulabilité émotionnelle ne coïncident pas systématiquement, nuançant les stéréotypes de fragilité émotionnelle chez les personnes HPI (Brasseur et Cuche, dans Duriez, 2024).
Ces auteures analysent comment les profils HPI (QI verbal élevé, pensées arborescentes) et autres sensibilité (hyperactivité sensorielle, émotionnelle, selon Dabrowski) se superposent, générant des vulnérabilités communes comme l'anxiété, le perfectionnisme ou les difficultés relationnelles, sans que l'un implique nécessairement l'autre. Cela complique les diagnostics différentiels (exemple : TDAH, TSA, hypersensibilité isolée) nécessitant une évaluation multidimensionnelle au-delà du QI.
Aucune étude ne confirme directement une plus grande inhibition intellectuelle chez les personnes hyperstimulables émotionnelles par rapport aux personnes non-hyperstimulables. Guillioz et al. (2023) confirment, chez 304 membres Mensa, l'absence d'hypersensibilité émotionnelle accrue chez les surdoués : leurs processus inhibiteurs efficaces (liés à l'intelligence) transforment les émotions en informations cognitives pures, sans surcharge attentionnelle, préservant une intelligence émotionnelle adaptative à une créativité sublimatoire en lien avec les *overexcitabilities* (OE) de Dabrowski. Sword (2002) complète qualitativement cette analyse que ce qui semble être une immaturité émotionnelle chez les enfants HPI serait en réalité une *OE* au sens de Dabrowski, caractérisée par une profondeur affective, une intense empathie et des scrupules moraux précoces, qui s'avère essentielle au développement créatif, et non pathologique.

Cette perspective cadre avec nos données cliniques sur l'ennui scolaire : le HPI signale une sous-estimation adaptative (ennui intense face à un environnement inadapté), exacerbée par

l'hypersensibilité contextuelle plutôt qu'une inhibition globale. Sword (2020) montre que l'inhibition apparente (timidité, pudeur) reflète une intensité émotionnelle dynamique, amplifié par l'ennui, mais souvent surmontée par la sublimation créative.

2.6. Variables non contrôlées

- **Influence des variables non contrôlées**

La comparaison entre adolescents HPI et NHPI peut être modulée par un certain nombre de variables non contrôlées, telles que le contexte socio-éducatif, le parcours scolaire antérieur ou encore les stratégies d'adaptation individuelles face aux divers environnements de vie. Ces facteurs peuvent influencer de manière significative l'expression des phénomènes d'ennui, d'inhibition intellectuelle et de dépression, rendant l'interprétation des différences observées entre les deux groupes d'adolescents potentiellement biaisée.

- **Précision des liens de causalité**

Il importe de souligner que la présence d'une corrélation n'implique pas nécessairement une relation de causalité. Bien que l'ennui scolaire puisse être lié à la manifestation d'une inhibition intellectuelle et constituer un prodrome de dépression, plusieurs autres variables (familiales, sociales et individuelles) sont susceptibles d'influencer ce processus.
De manière similaire, l'association entre les profils intellectuels (HPI ou NHPI) et les manifestations telles que l'ennui, l'inhibition intellectuelle ou les symptômes dépressifs, pourraient également être influencées par des variables externes non contrôlées, telles que le climat scolaire stimulant ou défavorable, une expérience de harcèlement scolaire ou d'exclusion sociale, la reconnaissance au niveau du groupe des pairs, la présence éventuelle de troubles associés (troubles de l'attention, troubles de l'apprentissage) ou encore la qualité de la relation familiale et le niveau socioéconomique de celle-ci, et ne pas résulter directement du HPI en tant que tel.

- **Variation intra-groupe au sein des profils intellectuels**

Des facteurs tels que le parcours scolaire, les relations sociales, le sentiment de reconnaissance et ou les capacités d'adaptation, inhérentes à ces variables, peuvent fortement différer au sein d'un même groupe (HP ou NHPI), entraînant une grande hétérogénéité des résultats et pouvant compliquer l'identification de traits caractéristiques au HPI.

La présence des variables non contrôlées mentionnées (environnement familial, climat de classe, expérience de harcèlement, statut socio-économique, troubles associés) est pleinement reconnue, ces facteurs étant susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus.
Cette limitation reflète le compromis méthodologique inhérent aux recherches en écologie clinique, entre la priorité donnée à l'authenticité du terrain CMP et un contrôle expérimental strict. Dans cette perspective, l'étude a articulé une méthodologie mixte quantitative et qualitative, parfois hybride, afin d'approcher l'objectif principal : documenter les phénomènes d'ennui scolaire, d'inhibition intellectuelle et de vulnérabilité dépressives dans leurs

manifestations spontanées chez des adolescents HPI et NHPI, consultant pour mal-être psychoaffectif.
Les données sociodémographiques collectées (professions parentales, configurations familiales) n'ont relevé aucun biais significatif entre les groupes NPI et NHPI, contredisant le stéréotype associant le HPI à des milieux socio-économiquement favorisés.

Paradoxalement, la diversité des contextes de vie a permis l'émergence de trois cas cliniques particulièrement éclairants : celui d'Elliot, d'Anna et de Paul, dont les trajectoires singulières illustrent avec force les hypothèses posées. Ces vignettes rendues possibles par la richesse du contexte réel, compensent partiellement les biais potentiels par leur fécondité clinique et leur capacité à articuler données statistiques et interprétations psychodynamique.

2.7. Absence de prise en compte de la différence de sexe

Afin d'assurer un effectif suffisant, dans le cadre de cette étude transversale, l'ensemble des adolescents consultants au CMP durant la période de recueil des données, a été inclus sans distinction en fonction de la variable fille/garçons. Cette décision a permis de constituer un échantillon numériquement adéquat, mais elle introduit toutefois un biais potentiel.
En effet, il est établi dans la littérature que certaines manifestations psychologiques, telles que l'expression de l'ennui, les dynamiques d'inhibition intellectuelle et les symptômes anxieux dépressifs, varient en fonction du sexe et du genre des adolescents (Chiland et Lebovici, 1981 ; Sordes-Ader et al., 1997 ; Yzerbyt et al., 2021 ; Barbot et al., 2024).

Ainsi, l'absence de contrôle ou d'analyse selon cette variable, limite la possibilité de dégager des différences ou similitudes liées au sexe, ce qui rend l'interprétation des résultats plus générale, au risque de gommer des tendances spécifiques et potentiellement pertinentes sur le plan clinique.

2.8. Intérêt d'une comparaison spécifique entre les quelques adolescents avec un QI ≥ 130 et les adolescents NHPI

Une autre limite de la présente étude concerne l'hétérogénéité du groupe d'adolescents identifié comme HPI. En effet, bien que tous les adolescents du groupe répondent aux critères de haut potentiel, une analyse plus fine aurait pu être réalisée en distinguant spécifiquement dans cet échantillon de 15 adolescents identifiés HPI, les cinq adolescents présentant un QI supérieur ou égal à 130, correspondant au seuil classique retenu dans la littérature, à savoir Noëlla, Elena, Chloé, Arthur et Adam ont.
Il aurait été pertinent de reprendre les analyses en se focalisant spécifiquement sur ces cinq jeunes, et de comparer leurs résultats à ceux des adolescents NHPI, afin de mieux cerner les différences potentielles des manifestations, telles que l'ennui, l'inhibition ou les états dépressifs, davantage marqués à des niveaux plus élevés de fonctionnement cognitif.

L’absence de cette distinction a pu limiter la précision des conclusions obtenues quant à l’effet propre du HPI.

2.9. Articulation entre cas cliniques et analyses groupales

Dans la première version du manuscrit, la présentation des études de cas n'avait pas pour vocation d’alourdir la structure, mais d’illustrer la dimension processuelle de l’inhibition intellectuelle au-delà des moyennes groupales. Dans le manuscrit actuel, seul le cas d’Anna est présenté en détail, les autres (Eliott, Paul) étant consignés en annexe. Ces trois cas, sélectionnés au départ pour leur valeur clinique exemplaire, s’articulaient aux données quantitatives dans une logique complémentaire. Leur présentation devait permettre de dégager une compréhension dynamique du lien entre ennui scolaire et inhibition intellectuelle en proposant une lecture subjective et processuelle, en complémentarité des résultats statistiques du groupe.

3. Pistes de recherche et perspectives préventives et/ou thérapeutiques

3.1. Pistes de recherche

- **Études longitudinales sur l’évolution du QI des adolescents HPI**

Il paraît pertinent d’envisager la réalisation d’études longitudinales, portant sur l’évolution des scores de QI chez les adolescents identifiés comme HPI, afin d’approfondir la compréhension du vécu d’inhibition intellectuelle au fil du temps.

- **Analyse plus fine du parcours scolaire**

L’exploration de l’évolution des compétences scolaires chez les adolescents HPI permettrait d’approfondir la question des difficultés d’adaptation dans les apprentissages, afin de mieux prévenir le désengagement académique et l’apparition de troubles anxieux liés à la scolarité.

- **Approches qualitatives de l’expérience subjective sur l’ennui, l’inhibition et la dépression**

La collecte de récits de vie, la conduite d’entretiens cliniques et l’analyse des discours des adolescents HPI et NHPI, permettraient d’accéder à une plus grande diversité des vécus individuels ainsi qu’à leurs stratégies d’adaptation, afin d’enrichir la compréhension des mécanismes de subjectivation propres à chaque groupe, en lien avec l’ennui, l’inhibition et la dépression.

- **Évaluation différentielle de la thématique d’ennui et validation de la consigne du TAT-RE en population non-consultante**

Des travaux ultérieurs pourraient tester la consigne du TAT-RE sur un échantillon non consultant, avec comparaison à des productions spontanées issues d’entretiens semi-directifs, afin de discriminer l’effet propre de l’effet thématique.

- **Recherche sur le rôle du contexte psycho-socioaffectif**

Dans le prolongement des travaux soulignant que la conscience aiguë de la réalité et de l'existence, notamment autour des thèmes de la vie, de la mort et de la finitude, chez les enfants et adolescents HPI, peut engendre une forme d'angoisse de séparation précoce et profonde (Bergès-Bounes et Bergès-Bounes, 2003 ; Dufour, 2006 ; Forget, 2006 ; Bernateau, 2008a ; Demogeot, 2014 ; Guédeney et al., 2021 ; Belal, 2021), il est postulé que la qualité de l'attachement primaire, les dynamiques relationnelles, familiales, ainsi que le climat scolaire en lien avec les figures d'autorité, jouent un rôle déterminant dans l'émergence de manifestations telles que l'ennui, l'inhibition intellectuelle et d'autres troubles psychologiques associés.

L'étude spécifique de la problématique de l'attachement chez les adolescents HPI apparaît ainsi comme une piste de recherche prometteuse afin d'affiner la compréhension des facteurs psycho-socioaffectifs modulateurs de ces manifestations.

- **La question de la haine**

L'exploration de la thématique de l'ennui dans le cadre de cette étude a mis en évidence des corrélations entre ce phénomène, l'inhibition intellectuelle et les états dépressifs.
L'observation de certains comportements hétéro et/ou auto-agressifs chez les adolescents HPI que NHPI, incite à approfondir l'analyse sous l'angle de la question de **la haine**. En effet, l'étymologique du terme *ennui* (du latin « *in odio esse* ») renvoie à la notion de *haine de l'autre ou de soi-même*. Cette origine sémantique ouvre ainsi une perspective de recherche pertinente, pour identifier les populations adolescentes pour lesquelles l'ennui pourrait être corrélé à des manifestations de haine (Ladame, 2015 ; Jaccard, 2019 ; Benbassa et Attias, 2000).

- **Études complémentaires et valorisation de ces recherches**

L'étude des modalités d'adaptation et de traitement cognitifs des adolescents HPI face à des contenus abstraits ou figuratifs., notamment à l'aide de tests projectifs comparatifs, représente une piste de recherche essentielle.
Cette approche contribuerait à mettre en évidence leur mode spécifique de traitement cognitif et d'adaptation, ainsi que leurs ressources psychiques mobilisées, tout en identifiant les éventuelles difficultés spécifiques liées à la nature des stimuli, affinant ainsi la compréhension des particularités du fonctionnement intellectuel propre au HPI.

Au cours des analyses, l'observation d'une différence de traitement cognitif, principalement verbal, chez les adolescents HPI confrontés à des contenus abstraits où figuratifs, conduit à envisager la **rédaction d'un article scientifique** dédié à ce phénomène. Cet article viserait à valoriser ces premières observations, à partager les résultats obtenus et à proposer des pistes de réflexion avec la communauté scientifique spécialisée.

- **Cotation des mécanismes de défenses et inhibition intellectuelle**

La cotation exploratoire des mécanismes de défense, perfectible dans sa dimension réductrice, souligne le besoin de grille d'analyse intégrative (quantitative, qualitative), pour appréhender l'inhibition intellectuelle chez les adolescents HPI en l'absence actuelle d'outils standardisés.

- **Analyse des temporalités psychiques projectives**

Bien que les travaux d'Azoulay et Emmanuelli (2008) soient mentionnés dans le manuscrit initial, concernant l'inhibition cognitive, **les temporalités psychiques dans les productions projectives adolescentes méritait une exploration complémentaire en s'appuyant sur les travaux des auteurs cités ainsi que de ceux de Chantepie et Azoulay (2020) et de Roman (2020), qui mettent en évidence le rôle central du temps psychique comme processus de liaison et de transformation.**

Selon ces travaux, la temporalité psychique ne se réduit pas à une succession chronologique : elle soutient la capacité du sujet à relier passé, présent et futur, à historiciser ses affects et à se projeter dans un devenir. Dans les épreuves projectives – notamment le Rorschach et le TAT – cette temporalisation s'observerait dans la répétition et/ou la figuration d'un temps figé.

Les analyses de Marro et Roman (2020) montrent, à partir d'une étude clinique de dix adolescents auteurs de violence grave, que les altérations du temps interne que les altérations internes à l'adolescence (désarticulation, morcellement, effondrements ou éclatements des jalons internes) s'inscrivent au cœur des passages à l'acte. Les auteurs avancent que ces agirs violents représentent paradoxalement une quête désespérée de référentiel spatio-temporel psychiques, tentant de suppléer l'effondrement d'une temporalité structurante à la puberté. Ainsi, l'absence de temporalité subjectivée favorise l'agir et les passages à l'acte, tandis qu'une inscription plus fluide des continuités et des anticipations rend possible un travail de symbolisation et d'intégration psychique.

Dans cette perspective, une triangulation Rorschach-TAT-temporalité adolescente représenterait une voie méthodologique pertinente pour de futurs travaux, notamment auprès des adolescents HPI. Elle permettrait de repérer, dans les protocoles projectifs, les indices spécifiques de cette temporalisation psychique, souvent amplifiée chez les adolescents HPI en raison de l'accélération cognitive et les décalages dyssynchroniques entre développement intellectuel et psychoaffectif.

Une telle orientation pourrait ouvrir des perspectives cliniques et théoriques essentielles pour approfondir le lien entre processus de temporalisation, symbolisation et subjectivation à l'adolescence, particulièrement chez les HPI, où le temps interne pourrait se trouver suspendu par une inhibition intellectuelle potentielle, telle une suspension temporelle : l'adolescent HPI resterait alors captif de son intellectualisation qui figerait le mouvement du temps psychique, entravant éventuellement l'investissement affectif du présent et la projection dans un devenir.

L'inhibition intellectuelle pourrait alors être conceptualisé comme un mécanisme de défense, repéré dans les épreuves projectives, privilégiant la réflexivité cognitive forte au détriment de la continuité temporelle.

- **Question clinique transversale sur l'ennui et ses implications prédictives de dépression à l'adolescence**

Les analyses développées dans cette recherche, centrées sur des populations d'adolescents HPI et NHPI consultant en CMP, soulignent la complexité de l'ennui comme manifestation clinique à la croisée des processus développementaux adolescents et des configurations psychopathologiques spécifiques.

Cette approche interroge cependant sa portée diagnostique au-delà du cadre de la recherche : quelle est la signification clinique de l'ennui au sein des manifestations dépressives processuelles propres à l'adolescence chez une population générale non consultante, et quelle valeur prédictive psychopathologique lui confère-t-il dans des trajectoires dépressives ?

3.2. Perspectives préventive et thérapeutiques

- **Repérage précoce des élèves HPI**

Il est essentiel de promouvoir un repérage précoce des élèves HPI en amont de l'apparition de difficultés scolaires ou psychiques. À cette fin, la mise en place au sein des établissements scolaires et des structures de soins, d'outils de dépistage plus sensibles, est suggérée. Ces outils devraient intégrer à la fois l'évaluation cognitive, socio affective et comportementale exhaustive.
L'objectif principal serait d'identifier précocement les élèves HPI afin de prévenir l'installation de phénomènes tels que l'ennui, l'inhibition intellectuelle ou les troubles psychiques qui peuvent en découler, et ainsi favoriser une prise en charge adaptée et préventive.

- **Formation des professionnels intervenant auprès des élèves HPI**

Il apparaît essentiel d'encourager la formation des professionnels de l'éducation et de la santé aux spécificités du HPI, afin de favoriser la reconnaissance des signes de souffrance psychique, qui sont souvent liés ou dissimulés par les manifestations telles que l'ennui ou l'inhibition scolaire.

- **Renforcement du partenariat entre école, santé mentale et familles des élèves HPI**

Il apparaît fondamental de renforcer la coopération entre les établissements scolaires, les acteurs de la santé mentale et les familles afin d'offrir une réponse rapide, cohérente et adaptée aux besoins spécifiques des élèves HPI en situations de vulnérabilité.

- **Groupes de paroles et accompagnement psychothérapique pour adolescents HPI**

Au-delà d'une prise en charge individuelle, il apparaît pertinent de mettre en place des accompagnements psychothérapiques en groupe, au sein de écoles ou des CMP.
Ces groupes de groupes de parole spécifiquement dédiés aux adolescents HPI, viseraient à rompre l'isolement et le sentiment de décalage par rapport à leurs pairs, à favoriser l'expression des vécus, à soutenir la dynamique collective et à développer des compétences relationnelles, dans le but de renforcer l'engagement scolaire et la motivation.

- **Perspectives d'intervention contextualisées**

Dans le prolongement de ces recommandations, il convient d'approfondir certaines pistes d'intervention directement applicables au contexte scolaire, en écho aux travaux de Good, Aronson et Inzlicht (2003) qui ont montré que les effets de la menace du stéréotype peuvent être atténués par des interventions brèves contextualisées.

Le Haut Potentiel Intellectuel peut effectivement constituer un stéréotype ambivalent dans le contexte scolaire contemporain, susceptible de générer une menace spécifique du stéréotype. Les attentes paradoxales (hyperperformances *versus* sous-performances) peuvent induire une anxiété de performance eu un effet Golem, phénomène que mes observations cliniques ont permis de repérer.

L'étude de Good, Aronson et Inzlicht (2003) montre qu'une intervention brève de mentorat scolaire auprès d'adolescents peut atténuer les effets de la menace du stéréotype et améliorer les performances aux test standardisés. Les auteurs proposent deux stratégies expérimentales principales :

- Le renforcement de l'intelligence définie comme malléable (« l'intelligence comme un muscle qui se développe »), valorisée par l'entraînement, conformément à la théorie incrémentale de l'intelligence (Dweck, 2013).
- La réattribution des difficultés liées à des causes transitoires plutôt qu'à un échec personnel.

Ces interventions se traduisent, selon les auteurs, d'une amélioration significative de 13 % des performances chez les adolescents vulnérables, effet maintenu trois mois après la fin de l'intervention brève.

Cette perspective d'intervention entre en résonnance avec mes observations cliniques, notamment face à certains adolescents à haut potentiel présentant une diminution de leurs performances intellectuelles au fil des évaluations, chez lesquels un effet Golem a pu être observé.
Il serait en effet pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'envisager une approche expérimentale inspirée de ce modèle, afin d'évaluer l'impact d'interventions brèves sur la perception de soi et les performances scolaires des adolescents HPI en situation de sous-réalisation.
À cet égard, certains résultats de mon étude témoignent de fluctuations cognitives compatibles avec l'hypothèse d'une intelligence malléable, sensible au contexte (scolaire, familiale, relationnel) et liée aux mouvements psychiques du sujet. L'analyse longitudinale des résultats met ainsi en évidence chez plusieurs adolescentes (Lina, Léa et Noëlla) une amélioration progressive des performances entre différentes passations du WISC-V.

Évolution des scores de QI pour Lina, Léa et Noëlla :

Sujets	QIT à 13 ans	QIT à 14-16 ans	Évolution
Lina ↗	**110**	**124**	**+ 14 points**
Léa ↗	**118**	**128**	**+ 10 points**
Noëlla ↗	**124**	**133**	**+ 9 points**

En moyenne, une progression de 11 points du QI total a été observée entre les différentes passations, associée dans les trois cas à une amélioration du mieux-être psychique, à une diminution de l'angoisse et à un renforcement de la confiance en soi, souvent en lien avec la continuité d'un suivi psychothérapique régulier.
Par ailleurs, mon exercice professionnel au sein du CMP Adolescent de Lunéville m'a offert un cadre concret de collaboration avec les établissements scolaires (collèges et lycées). Ces échanges

réguliers, menés dans le cadre de concertation pluridisciplinaires autour des situations scolaires, ont favorisé la construction d'un lien de confiance avec les adolescents et ont contribué à une meilleure compréhension de leur fonctionnement psychique et scolaire par les équipes éducatives éducative
Ces constats soulignent l'importance d'une intervention intégrée, à l'articulation du scolaire et du psychologique, pour soutenir le développement cognitif et affectif des adolescents HPI.

Je reconnais toutefois que ces pistes nécessiteraient des recherches empiriques plus systématiques, permettant d'en apprécier la portée, la validité et l'efficacité.

Enfin, ma participation annuelle à la formation *École inclusive, formation PerDIR*, à destination des personnels de direction de collèges et lycées de l'Académie Nancy-Metz, constitue également un espace privilégié pour sensibiliser les acteurs de terrain aux besoins spécifiques des adolescents à haut potentiel, et pour promouvoir une approche à la fois compréhensible, contextualisée et collaborative de leurs difficultés scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

Aboud, D., (2008). *Le rapport entre l'estime de soi et le rendement scolaire ainsi que la dépression chez les enfants intellectuellement précoces et surdoués âgés de 11 à 16 ans* [Thèse de Psychologie, Université Lyon 2, Lyon].

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., et Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49. Disponible sur https://psycnet.apa.org/journals/abn/87/1/49.

Acédie : Dans Dictionnaire Larousse, É. (s. d.-b). https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ac%C3%A9die/186146.

Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M., Cho, Y., et Wicker, F. W. (2010). Academic boredom in under and over challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002

Ackerman, K. (2023). Au-delà du génie : Plongée dans le monde complexe du haut potentiel. *Revue Médicale de Bruxelle*, 44, 301-304. https://www.amub-ulb.be/system/files/rmb/publications/2023.

Adda, A. (2018). P*sychologie des enfants très doués*. Odile Jacob.

Addor Gailland, N. (2002). A*dolescents surdoués : Une étude exploratoire de l'anxiété, la dépression et l'échec scolaire.* [Mémoire DESS, Université de Genève]. Récupéré de https://nathalie-addor.ch/images/publications/memoire-DESS.pdf.

Adolescent. Dans : Dictionnaire Le Littré. (s. d.-a). https://www.littre.org/definition/adolescent.

Adolescence. Dans : Dictionnaire Le Robert. (s. d.-a). https://dictionnaire.lerobert.com/definition/adolescence. https://dictionnaire.lerobert.com/definition/taedium-vitae.

Agénésie. Dans : Dictionnaire Vulgaris médical. (s. d.). https://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/agenesie.

Agostini, D. (2004). Mélanie Klein analyste d'adolescents : I. le cas « Félix ». *Adolescence*, 223(3), 645-652. https://doi.org/10.3917/ado.049.0645.

Agostini, D. (2005). Les concepts de « capacité d'être seul » (D. W. Winnicott) et de « se sentir seul » (M. Klein). *Adolescence*, 231(1), 67-78. https://doi.org/10.3917/ado.051.0067.

Ahmed, S. M. S. (1990). Psychometric Properties of the Boredom Proneness Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 71(3), 963-966. https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.3.963.

Ahovi, J. et Moro, M. R. (2010). Rites de passage et adolescence. *Adolescence*, T. 28 4(4), 861-871. https://doi.org/10.3917/ado.074.0861.

Ainsworth, M. D. S. (1978). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 1(3), 436-438. Disponible sur https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/bowlbyainsworth-attachment-theory.

Ainsworth, M. D. S. (1983). L'attachement mère-enfant. *Enfance*, 36(1), 7-18. https://doi.org/10.3406/enfan.1983.2798.

Ajuriaguerra, .J. de, Marcelli, D. (1982). *Psychopathologie de l'enfant*. Masson.

Decety, J. (2010). Mécanismes neurophysiologiques impliqués dans l'empathie et la sympathie. Revue de neuropsychologie, 2(2), 133-144. https://doi.org/10.1684/nrp.2010.0079.

Albornoz, P. (2002). *Relation entre la qualité de l'attachement à 14 mois et le développement cognitif en bas âge chez des enfants prématurés*. [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. Disponible sur https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses.

Alibert, J.-L. (1826). P*hysiologie des passions, ou nouvelle doctrine des sentiments moraux.* Librairie des villes et des campagnes. Disponible sur https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k96936171.

Allaire-Duquette, G. (2018). *Relation entre le contrôle inhibiteur et les difficultés des élèves à mobiliser les conceptions scientifiques* [Doctorat en éducation, Université du Québec].

Alletz, E. (1843). Génie du dix-neuvième siècle ou esquisse des progrès de l'esprit humain, depuis 1800 jusqu'à nos jours. *Éditions Paulin.*

Alvin, P. (1999). La fatigue à l'adolescence. *Association Canadienne pour la santé des adolescents*, 8(1–2), 36-46. Récupéré de http://www.acsa-caah.ca/Portals/documents/fatigueado.pdf.

American Psychiatric Association. (2015). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5). *American Psychiatric Association*, 5éme édition.

Anant, N., Kaur, D., Nadarajan, R., Phua, D. Y., Chong, Y. S., Gluckman, P. D., Yap, F., Chen, H., Broekman, B., Meaney, M. J., et Ang, Y.-S. (2023). Validating the Children's Depression Inventory-2 : Results from the Growing Up in Singapore Towards Healthy Outcomes (Gusto) study. *Plos one*, 18(5). Disponible sur https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286197.

Anatrella, T. (1988). Interminables adolescences, les 12 -30 ans. Puberté, adolescence, post-adolescence. Cerf/Cujas [Compte-rendu de l'ouvrage paru dans le *Bulletin de psychologie*, 42(392), 850-851, 1989].

Anatrella, T. (2003). Les « adulescents ». *Études*, 399(7-8), 37-47. Disponible sur

https://doi.org/10.3917/etu.991.0037.

Anceaume, F. H. (1818). *De la mélancolie*. Méquignon-Marvis. Disponible sur https://gallica.bnf.fr/ark:/12148.

André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 26-30. https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026.

André, C. (2021). L*es causes psychiques de l'inhibition verbale des élèves* [Thèse de doctorat, INSPE Université de Franche-Comté (Besançon), (UFC)]. HAL Id : dumas-03891574 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03891574v1.
Disponible sur https://univ-fcomte.hal.science/hal-03451705.

Andronikof, A., et Fontan, P. (2013). Le test du Rorschach : Fondements théoriques. *Test de Rorschach et Perception : Perspectives cognitives et phénoménologiques*, 20, 13-22.

Andronikof, A., et Réveillère, C. (2020). Rorschach et Psychiatrie : À la découverte du malade derrière la maladie. P*sychologie Française*, 49(1), Article 1. Disponible sur https://www.academia.edu/13645621/Rorschach-et-Psychiatrie : À-la-découverte-du-malade-derrière-la-maladie.

Angelergues, J. (2021). La dialectique latence/adolescence. En relisant : Entrer dans l'adolescence, le temps de la latence, de François Kamel. Dans J. Angelergues, C. Maurice et A. Tirilly, La latence, période et processus (p. 77-87). P*resses Universitaires de France*. https://doi.org/10.3917/Presses universitaires de France. angel.2021.01.0077

Anzieu, D. 1985. *Le Moi-peau*, Paris, Dunod.

Arènes, J. (2010). Fatigue d'être soi et souffrances de subjectivation. *Imaginaire et inconscient*, 25, 61-74.

Arènes, J., et Sarthou-Lajus, N. (2005). Agir, impossibilité d'agir. *Imaginaire & Inconscient*, 16(2), 119-128. https://doi.org/10.3917/imin.016.0119.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil. Disponible sur https://books.google.com/ID : 4whiCgAAQBAJ.

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. Nature Reviews Neuroscience. 10(6), 410-422. https://doi.org/10.1038/nrn2648.

Arveiller, J. (2012). Épistémophilie. *Le Télémaque*, 41(1), 19-26. https://doi.org/10.3917/tele.041.0019.

Ascobereta, I. (2014). E*nnui et création dans la littérature du XXe siècle.* [Thèse de doctorat, Paris 3]. Disponible sur http://www.theses.fr/2014PA030022..

Assoun, P.-L. (2014). L'infranchissable Rubicon. Le sujet de l'inhibition. *La clinique lacanienne*, 26(2), 29-52. https://doi.org/10.3917/cla.026.0029

Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue*, 175(1), 73-86. https://doi.org/10.3917/dia.175.0073.

Aubry, A. (2018). *Le fonctionnement cognitif des enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel : Investigation de la mémoire de travail et des réseaux attentionnels*. [Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne]. HAL Id : tel-03692035, version 1.

Aubry, A., Bourdin, B., et Duplenne, L. (2025, janvier 21). Anxiété et dépression chez les enfants à haut potentiel intellectuel. 2LPN. Disponible sur https://2lpn.univ-lorraine.fr/actualite/anxiete-et-depression-chez-les-enfants-a-haut-potentiel-intellectuel.

Aubry, A., Guignard, J.-H., Kindelberger, C., et Bourdin, B. (2022, juin). *L'estime de soi des adolescents à haut potentiel intellectuel.* [Communication orale]. 14ème colloque international RIPSYDEVE. Montpellier. « Psychologie du développement, troubles et éducation : Entre recherche et pratique ». Montpellier. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03692932.

Aubry, L. (2024). Présences de la littérature dans le travail du psychanalyste. *Revue française de psychanalyse*, 88(4), 167-172. https://doi.org/10.3917/rfp.884.0167.

Auschitzka, A., Salvan, C., Fédou, M. et Damour, F. (2009). L'ennui. Etudes, 410(2), 231-241. https://www.cairn.info/revue-etudes-2009-2-page-231.htm.

Azoulay, C. (2002). La feuille de dépouillement du TAT : des origines à nos jours. *Psychologie clinique et projective*, 8(1), 21-59. https://doi.org/10.3917/pcp.008.0021.

Azoulay, C. (2006). Représentation de soi et temporalité dans le fonctionnement psychotique à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, 12(1), 349-380. https://doi.org/10.3917/pcp.012.0349.

Azoulay, C., Emmanuelli, M. et Corroyer, D. (2012). *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach*. Dunod.

Azoulay, C., Emmanuelli, M., Rausch de Traubenberg, N., Corroyer, D., Rozencwajg, P. et Savina, Y. (2007). Les données normatives françaises du Rorschach à l'adolescence et chez le jeune adulte. *Psychologie clinique et projective*, 13(1), 371-409. https://doi.org/10.3917/pcp.013.0371.

Azoulay, C., Emmanuelli, M., Traubenberg, N. R. de, Corroyer, D., Rozencwajg, P. et Savina, Y. (2007). Les données normatives françaises du Rorschach à l'adolescence et chez le jeune adulte. *Psychologie clinique et projective*, 13(1), 371-409.

https://doi.org/10.3917/pcp.013.0371.

Babad, E. Y., Inbar, J. et Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474. https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459.

Baillarger, J. G. F. (1843). Fragments pour servir à l'histoire des hallucinations. *Cahier de janvier.* Victor Masson, 1(8), 1-16.

Balpe, A.-G. (2017). *La quête du preux chevalier Philibert, parti terrasser un dragon pour noyer son ennui*. Gautier-Languereau. https://www.babelio.com/livres/Balpe-La-quete-du-preux-chevalier-Philibert-parti-terras/988897.

Banville, P. (2016, septembre). *L'utilisation des méthodes projectives (Rorschach et test TAT) auprès de la clientèle adolescente en psychologie scolaire*. Ordre des psychologues du Québec. Disponible sur https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-utilisation-des-methodes-projectives-rorschach-et-test-tat-aupres-de-la-clientele-adolescente-en-psychologie-scolaire.

Barbot, B., et Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de Soi. *Enfance*, 2012(03), 299-312. https://www.academia.edu/4407808/Adolescence-créativité-et-transformation-de-Soi

Barbot, B., Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2024, juin). *Hétérogénéité des profils d'estime de soi chez les adolescents*. [Communication orale]. Colloque RIPSYDEVE-2024 : Psychologie du développement et de l'éducation : grandir dans une société de transitions. Reims. https://hal.science/hal-04688235.

Barbrel, L. (1995). La trichotillomanie du jeune enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 8(3), 164-168. https://doi.org/10.1016/S0987-7983(95)80099-9.

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilisation scolaire des adolescents. N*europsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(6), 435-440. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.07.003.

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, Article 35/2. https://doi.org/10.4000/osp.1118.

Bariaud, F. (2012). Introduction : L'essor de la psychologie de l'adolescence. *Enfance*, 3(3), 251-266. https://doi.org/10.4074/S0013754512003023.

Barillas, L., Gutkin-Guinfolleau, P.-A. et Worms, F. (2017). Bibliographie. *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. 297-302. Flammarion. https://shs.cairn.info/l-aventure-l-ennui-le-serieux--9782080435736-page-297?lang=fr.

Barthelemy, E. (2021). *L'Hypersensibilité, un fonctionnement psychique et une pratique psychothérapique à définir*. [Thèse de psychologie en préparation, Université de Lorraine]. https://theses.fr/s300736.

Bastien, M., Kop, J.-L., Döll, S. et Lecerf, T. (2024). Analyse psychométrique en réseaux des sous-tests de l'Échelle d'Intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents 5e édition (WISC-V). *Actualité de la psychologie différentielle*, 11-29. https://hal.science/hal-04573082/document.

Baudelaire, C. (1857). *Les Fleurs du Mal*. Auguste Poulet-Malassis.

Baudelaire, C. (1859). *L'Albatros*. In Les fleurs du mal.

Baudin, M. (2008). Chapitre II. Le Rorschach. *In Clinique projective* (p. 37-126). Hermann. https://www.cairn.info/clinique-projective--9782705665579-p-37.htm.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.

Baumrind, D. (1971). Modèles actuels d'autorité parentale. *Psychologie du développement* , *4* (1p2), 1.

Bazire, A., Proia-Lelouey, N. et Johnston, G. (2018). Une méthode d'analyse de discours appliquée aux entretiens cliniques de recherche. L'analyse de discours à partir des procédés d'élaboration du discours du tat (Thematic Apperception Test). *Psychologie clinique et projective,* 24(1), 219-241. https://doi.org/10.3917/pcp.024.0219.

Beaumarchais. (2019). *Le Mariage de Figaro.* Flammarion. https://editions.flammarion.com/le-mariage-de-figaro/9782081489769.

Beck, A. T. (1967). Depression : Clinical, experimental, and theoretical aspects. *Haper & Row*.

Beckett, S. (1952). En attendant Godot. *Les éditions de minuit*. https://edition-originale.com.

Bégin, L.-J. (1793-1859). Dictionnaire des termes de médecine, chirurgie, art vétérinaire, pharmacie, histoire naturelle, botanique, physique, chimie, etc. Baillière. Disponible sur https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k63332026.

Beiger, F. (2024). Chapitre 6. Les élèves HP, HPI, HPE. *Enfances*, 88-90. https://shs.cairn.info/article/dunod-beige-2024-01-088.

Belal, L. (2021). L'hypersensibilité des enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) Hypersensitivity in children with high intellectual potential (HIP). 3(9). 900-910. *Afaqfikriya*. https://asjp.cerist.dz/en/article/173840.

Bélanger, M. (2016). L'ennui, du tout au néant. *Alkemie. Revue Semestrielle de Littérature et Philosophie*, 1(17), 1-16. https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-06045-1.p.0067.

Bélanger, M. (2019). *HPI ou THPI ? Qu'est-ce que le très haut potentiel intellectuel (THPI) ?* TDAH Montérégie. Disponible sur https://www.tdahmonteregie.com/files/le-tres-haut-potentiel-intellectuel-(thpi)-marianne-belanger-douance.pdf.

Belton, T. et Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling : A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education,* 37(4), 579-595. https://www.academia.edu/577459/Boredom-and-Schooling-a-Cross-Disciplinary-Exploration.

Benbassa, E. et Attias, J.-C. (2000). *La haine de soi : Difficiles identités.* Editions Complexe.

Bench, S. W. et Lench, H. C. (2019). Boredom as a seeking state : Boredom prompts the pursuit of novel (even negative) experiences. *Emotion*, 19(2), 242. https://psycnet.apa.org/journals/emo/19/2/242.

Benghozi, P. (2007). La trace et l'empreinte : L'adolescent, héritier porte l'empreinte de la transmission généalogique. *Adolescence*, 254(4), 755-777. https://doi.org/10.3917/ado.062.0755.

Benhaïm, M. et Rassial, J.-J. (2006). *De l'infantile au juvénile*. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.rassi.2006.01.0011.

Benoit, A., Boulognini, M., Brami, F., Buelga, S., Claes, M., Drieu, D., Florin, A., Jacquet, D., Lehalle Henri, Mallet, P., Musito, G., Picard, L. et Zabalia, M. (2019). *Adolescences d'aujourd'hui*. Presses universitaires de Rennes.

Bénony, H., VanDerElst, D., Chahraoui, K., Bénony, C. et Marnier, J.-P. (2007). Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces. *L'Encéphale*, 33(1), 11-20. https://doi.org/10.1016/S0013-7006(07)91554-7.

Berg, C. (1951). *The Unconscious Significance of Hair*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003251590.

Bergeret, J. (1974). *La personnalité normale et pathologique* (Vol. 2). Dunod Paris. http://www.geopsy.com/psychologie/la-personnalite-normale-et-pathologique-divers.pdf.

Bergeret, J. (1975). *La dépression et les états-limites : Points de vue théorique, clinique et thérapeutique.* Payot.

Bergeret Jean. (1984). *La violence fondamentale : L'inépuisable Œdipe*. Bordas.

Bergès, J. et Bergès-Bounes, M. (2003). L'ennui. *Journal Français de Psychiatrie*, 2, 50-51. https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2003-1-page-50.htm.

Bergès-Bounes, M. (2014). Inhibition chez l'enfant. *La clinique lacanienne*, 2, 95-100. https://www.cairn.info/revue-la-clinique-lacanienne-2014-2-page-95.htm.

Bergès-Bounes, M. et Bergès-Bounes, M. (2003). Que nous apprend la demande de l'enfant surdoué et de sa famille dans une consultation hospitalière ? *Journal français de psychiatrie*, 18(1), 6-8. https://doi.org/10.3917/jfp.018.0006.

Bergès-Bounes, M. et Forget, J.-M. (2024). *Les enjeux de la séparation pour l'enfant et l'adolescent*. érès. https://doi.org/10.3917/eres.berge.2024.01.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 5-16. https://doi.org/doi : https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271.

Bergstein, A. (2010). De l'ennui : Une rencontre intime avec des parties encapsulées de la psyché. *L'année psychanalytique internationale*. 2010(1), 105-125. https://www-cairn-info.bases-doc.univ-lorraine.fr/revue-l-annee-psychanalytique-internationale-2010-1-page-105.htm.

Bernat, J. (2022, février 8). *Anna Freud : « L'adolescence » (1958)*. D'un divan l'autre. http://www.dundivanlautre.fr/questions-cliniques/anna-freud-ladolescence-1958.

Bernateau, I. (2008a). La séparation, un concept pour penser les relations précoces et leur réaménagement à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 425-455. https://doi.org/10.3917/psye.512.0425.

Bernateau, I. (2008b). *Le processus de séparation à l'adolescence* [PhD Thesis, Paris 7]. https://theses.fr/2008PA070059.

Besançon, M. et Peters, W. (2006). Sous-réalisation chez les enfants à haut potentiel : Approches, conseils et solutions. In *Enfants exceptionnels. Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Bréal, 248-264.

Besançon, M., Zenasni, F. et Lubart, T. (2010). Le haut potentiel créatif. *Enfance*, 1(1), 77-84. https://doi.org/10.3917/enf1.101.0077.

Bessou, A., Tyrrell, J. et Yziquel, M. (2004). Parcours scolaire et professionnel de 28 adultes dits surdoués. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), 154-159. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.008.

Best, J. R. et Miller, P. H. (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.

Betts, G. T. et Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. https://doi.org/10.1177/001698628803200202.

Bidaut-Garnier, M. (2008). *Personnes à haut potentiel : Psychopathologie liée au haut potentiel intellectuel*. [Thèse de médecine, Faculté de médecine de Reims].

Binda, M., Terrassier, J.-C. et Strumeyer, C. (2010). Respecter les besoins des enfants et adolescents intellectuellement précoces : Prévenir les violences institutionnelles. *Soins. Pédiatrie, puériculture* (Print), 253, 26-29.

Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Schleicher frères. http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb318179666.

Binet, A. (1904). A propos de la mesure de l'intelligence. *L'Année psychologique*. 11, 69-82. https://doi.org/10.3406/psy.1904.3667.

Binet, A. et Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année psychologique*. 14, 1-94. https://doi.org/10.3406/psy.1907.3737.

Binet, A., Simon, T et Serge, N. (2004). *L'élaboration du premier test de l'intelligence, 1904-1905*. [Reprod en fac similé]. L'Harmattan. ulysse.univ-lorraine.fr.

Bion, W. (1962). A*ux sources de l'expérience.* Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/article/Presses Universitaires de France-Leand-2022-01-0023/pdf.

Birraux, A. (1994). L'adolescent face à son corps. Bayard.

Blakemore, S., Burnett, S. et Dahl, R. E. (2010). The role of puberty in the developing adolescent brain. H*uman Brain Mapping*, 31(6), 926-933. https://doi.org/10.1002/hbm.21052.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : L'école en difficulté.* De Boeck. https://shs.hal.science/halshs-00538719.

Blaya, C. etFortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : Comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/1. https://journals.openedition.org/osp/2988.

Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Psychology Press classic Editions. https://doi.org/10.4324/9780203758045.

Blondel, J.-P. (2012). Un endroit pour vivre. Éditions Actes Sud. https://books.google.com

Blos, P. (1962). *On adolescence : A psychoanalytic interpretation*, Free press of Glencoe.

Blos, P. (1967). The Second Individuation Process of Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 22 (1), 162-186. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00797308.1967.11822595

Bochereau, D. et Jeammet, P. (2020). *La souffrance des adolescents.* La Découverte. https://books.google.com.

Bodson, E. et Leroy, V. (2021). *Vers une compréhension plus nuancée du vécu scolaire de l'élève à haut potentiel intellectuel : Émotions, motivation, intégration sociale et satisfaction vis-à-vis de l'école, en classe ordinaire de l'enseignement primaire* [Master en sciences psychologiques, à finalité spécialisée, Université catholique de Louvain]. https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A31856.

Boë, E. (2016). Trois figures de l'ennui adolescent. *Enfances & Psy*, 70(2), 27-35. https://doi.org/10.3917/ep.070.0027.

Bohler, S. (2022). L'ennui, une « erreur de métacognition ». *Cerveau et psycho*, 147(9), 8-8. https://doi.org/10.3917/cerpsy.147.0008.

Boissy, A. (2020). Quand l'éthologie recourt à la psychologie humaine pour comprendre la sensibilité des animaux. Dans : E. Baratay (dir.), *Croiser les sciences pour lire les animaux* (p. 159-166). DOI: 10.4000/books.psorbonne.89395.

Bollas, C. (1987). The shadow of the object : Psychoanalysis of the unthought known. Columbia University Press. http://archive.org/details/shadowofobjectps0000boll.

Bonnichon, D. (2021). Décrocher… son entrée dans l'adolescence. *Adolescence*, 392(2), 379-390. https://doi.org/10.3917/ado.108.0379.

Botella, M. et Da Costa, M. P. (2014). Hyperstimulabilité et estime de soi chez des collégiens à haut potentiel. Dans : J. Coulange, E. Loarer et T. Lubart (dir). *La psychologie différentielle au 21ème siècle : Nouvelles modélisations et applications* (p. 73-76). Éditions Laboratoire Lati. https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03257042v1/file/La-psychologie-différentielle-acte-2014.pdf. page=39.

Boucherat-Hue, V. (2016). Automutilation pubertaire. *Adolescence*, 343(3), 587-596. https://doi.org/10.3917/ado.097.0587.

Boucherat-Hue, V. (2018). L'ennui comme figure actuelle de l'engoncement névrotique. C*ahiers de psychologie clinique*, 50(1), 249-266. https://doi.org/10.3917/cpc.050.0249.

Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. et Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter = Measuring adolescent self-esteem: A French-Canadian version of Harter's Self-Perception Profile for Adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162. https://doi.org/10.1037/h0087167.

Bourion, C. et Trébucq, S. (2011). Le bore-out-syndrom. *Revue internationale de psychosociologie*, XVII (41), 319-346. https://doi.org/10.3917/rips.041.0319.

Bouyer, S. (2014). 5 L'observation et l'approche clinique. In *Les méthodes cliniques en psychologie* (pp. 83-99). Dunod.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss : Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Bowlby, J. et Ainsworth, M. D. S. (1992). The origins of attachment theory. *Attachment theory : Social, developmental, and clinical perspectives*, 45(28), 759-775.

Bowlby, J. et Solomon, M. (1989). *Attachment theory. Lifespan Learning Institute.* https://tcf-website-media-library.s3.eu-west-2.amazonaws.com/wp-content/uploads/2014/12/20131930/An-Introduction-To-Object-Relations-1997-Chap-7.compressed.pdf.

Brabant-Gerö, E. (2018). Haine de soi, haine de l'autre. *Le Coq-héron*, 232(1), 9-16. https://doi.org/10.3917/cohe.232.0009.

Braconnier, A. (2000). Menace dépressive et dépression à l'adolescence. Dans A. Braconnier, P. Gutton et P. Jeammet. International Society for Adolescent Psychiatry, *sonality and conduct disorders* (p. 73-85). Éditions GREUPP. https://shs.cairn.info/article/GREU_ISAP_2000_01_0073.

Braconnier, A. (2008). Les destins des dépressions infantiles à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, 14(1), 33-45. https://doi.org/10.3917/pcp.014.0033.

Braconnier, A. (2014). P*rotéger son soi à l'adolescence*. http://alainbraconnier.unblog.fr/proteger-son-soi-a-ladolescence.

Branchard, L. et Pirlot, G. (2011). De la violence à l'agressivité, du passage à l'acte à la mise en acte, du groupe au sujet. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 56(1), 201-214. https://doi.org/10.3917/rppg.056.0201.

Brandmiller, C., Schnitzler, K. et Dumont, H. (2023). Teacher perceptions of student motivation and engagement : Longitudinal associations with student outcomes. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1.

Brasseur, S. (2013). *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel*. [Thèse de Psychologie et de l'Éducation, Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie …]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229/datastream/PDF_01/view

Brasseur, S., Cuche, C. et Goldschmidt, I. (2021). *Tout savoir sur le Haut Potentiel. Surdoués, zèbres, haut potentiel... Qu'est-ce qui se cache derrière les mots ?* Mardaga. https://shs.cairn.info/tout-savoir-sur-le-haut-potentiel--9782804709631.

Brasseur, S. et Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, N° 1(1), Article 1. https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-1-page-59.htm.

Brelet-Foulard, F. (1994). L'expression du fantasme narcissique au TAT. *Psychologie clinique et projective*. 38, 55-66. https://doi.org/10.3406/clini.1994.1668.

Brelet-Foulard, F., et Chabert, C. (2003). Nouveau manuel du TAT: approche psychanalytique. *(No Title)*.

Brelet-Foulard, F., Chabert, C., et Azoulay, C. (2019). *Nouveau manuel du TAT - Approche psychanalytique*. Dunod.

Brémaud, N. (2020). Sur l'ennui pathologique. L*'Évolution Psychiatrique*, 85(4), 569-579. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.06.001.

Bremner, J. D. (2006). Traumatic stress : Effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 445-461. https://doi.org/10.31887/DCNS.2006.8.4/jbremner.

Breton, D. L. (2004). Jackass, Dirty Sanchez : Sur la trash adolescence. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 58(4), 73-80. https://doi.org/10.3917/lett.058.0073.

Breton, D. L. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*. Éditions Métailié. https://doi.org/10.3917/meta.breto.2007.01.

Brierre de Boismont, A. (1850). De l'ennui : Taedium vitae. *Annales médico-psychologiques*. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62387d.

Broccardo, A. (2019). Les adolescents repérés HPI. *French Journal of Psychiatry*, 1, S87. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590241519305938.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Bronner, G. (2021). *Apocalypse cognitive*. Presses universitaires de France.

Brûlé, D. (2000). *Les manifestations comportementales d'internalisation et d'externalisation chez les enfants maltraités*. [Maîtrise de Psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3055/1/000671551.pdf.

Brusset, B. (2003). Honte primaire ou honte traumatique ? *Revue française de psychanalyse*, 67(5), 1777-1780. https://doi.org/10.3917/rfp.675.1777.

Buchter, S. et Francesca, M. (2020). *HPI et école : Les représentations, les attentes et les points de vue envers l'enfant dit à HPI diffèrent-ils entre parents et enseignants ?* [Master en pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique de Bejune]. https://folia.unifr.ch/global/documents/312100.

Burgé-Claudon V. (2023, juin 1). L'ennui scolaire chez les lycéens à Haut Potentiel. [Communication orale]. Congrès Française de Psychiatrie et de Psychopathologie de l'Enfant et de l'Adolescent : 1er et 2 juin 2023. Toulouse. https://anmda.fr/fr/actualite/evenement/1er-2-juin-2023-congres-francaise-de-psychiatrie-et-de-psychopathologie-de-l'enfant-et-de-l'adolescent.

Burgé-Claudon, V., Evrard, R. et Kabuth, B. (2025). L'effet Golem ou comment comprendre l'inhibition intellectuelle chez un adolescent à haut-potentiel. *Bulletin de psychologie*, tome 78 (1), n° 587, 17-31. https://shs.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2025-1-page-17?lang=fr.

Burton, R. (1621). T*he Anatomy of Melancholy.* Henry Cripps. https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000798308884992.

Cahn, R. (2019). Le processus de subjectivation à l'adolescence. P*resses universitaires de Rennes.*

Calamy, D. (2020, juillet 17). Haut Potentiel, neuro-atypique ou le sentiment d'être différent. *Docteur Delphine Calamy*. https://psychiatre-delphine-calamy.fr/index.php/2020/07/17/haut-potentiel-etre-different.

Calin, D. (2007). Adolescence et scolarisation. *Nouveaux cahiers de l'Infirmière*. 3(6), 75-77. http://dcalin.fr/textes/adolescence-scolarisation.html.

Calmettes, S. (2006). Surdoués : Quels pensements ? Dans : M. Bergès-Bounes et S. Calmettes, La culture des surdoués (p. 63-74). Érès. https://www.cairn.info/la-culture-des-surdoues--2749206677-page-63.html.

Camus, J.-F. (2003). L'attention et ses modèles. *Psychologie française*. https://psycnet.apa.org/record/2003-09713-001.

Candéla, C. (2024). *De la réalité au rêve : Étude exploratoire sur la rêverie inadaptée*. [Master clinique, Université de Lorraine]. https://hal.univ-lorraine.fr/hal-04689773.

Canivet, N. (1956). Introduction à une discussion sur les contenus dans le Rorschach. *Psychologie clinique et projective*, 8(1), 11-17. https://www.persee.fr/doc/clini-1148-828x-1956-num-8-1-1541.

Canivet, N. (1958). Les problèmes du déterminant estompage. *Psychologie clinique et projective*. 10, 59-67. https://www.persee.fr/doc/clini_1148-828x_1958_num_10_1_1582_t1_0059_0000_1

Cannard, C. (2019a). Chapitre 4. Le développement cognitif à l'adolescence. Dans : C. Cannard, *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité* (3, p.95-124). De Boeck supérieur.

https://shs.cairn.info/article/DBU-CANNA-2019-01-0095.

Cannard, C. (2019b). Chapitre 6. Le développement psycho-sexuel à l'adolescence. Dans : C. Cannard, *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité* (3, p. 159-190). https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-adolescent--9782807320383-page-159.htm.

Cannard, C., et Zimmermann, G. (2025). *Le développement de l'adolescent : Défis identitaires et construction de soi*. De Boeck Supérieur.

Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges : Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academic*s, 24(1), 52-70. https://doi.org/10.1177/1932202X12472602.

Carpentier, G. (2023). Pygmalion et Golem s'invitent à la rentrée. *Vivre le primaire*, 36(3), 5. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/32241/Carpentier_VLP 36(3)Redactrice.pdf?sequence=1.

Caroll, J.B. The three-stratum theory of cognitive abilities. Dans : D. P. Flanagan, J. L. Genshaft et P. L. Harrison (Edit), *Contemporary intellectual assessment : Theories, tests and issues* (P. 122-130). Guilford Press.

Casella, G., et Berger, R. (2024). *Statistical inference*. Chapman and Hall/CRC.

Cassandre (s. d.) Dans : Larousse, Dictionnaire de mythologie grecque et romaine. https://www.larousse.fr/encyclopedie/mythologie/Cassandre/189220. Consulté le 9 mai 2025.

Castro, D., Touma, N. et Matar-Touma, V. (2024). Le Thematic Apperception Test – TAT : Un outil diagnostic transculturel. B*ulletin de psychologie*, 586(4), 23-34. https://doi.org/10.3917/bupsy.586.0023.

Catheline, N. (2016). Chapitre 27. Troubles de la scolarité et échec scolaire chez l'adolescent. Dans P. Mazet, J. Xavier, J-M. Guilé, M. Plaza et D. Cohen, *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent* (p. 391-405). Lavoisier. https://www.cairn.info/troubles-intellectuels-et-cognitifs-de-l-enfant--9782257206091-p-391.htm.

Catia, L., Philippe, S., Sébastien, U. et Christopher, N. (2019). *Le haut potentiel intellectuel : Étude des liens entre la cognition et les émotions*. [Mémoire de médecine, Faculté de biologie et de médecine de Lausanne]. https://core.ac.uk/download/pdf/333885965.pdf

Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence : A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22. Doi=10.1037/h0046743.

Caule, E. (2019). L'adolescente savante. Une figure de l'inhibition. *Psychothérapies*, 39(1), 15-20. https://doi.org/10.3917/psys.191.0015.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American psychologist*, 52 (10), 1051.

Chabert, C. (1987). *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach*. Dunod.

Chabert, C. (2012). *Le Rorschach en clinique adulte-3e éd. : Interprétation psychanalytique*. Dunod.

Chabert, C. (2012a). Chapitre 5 - Les déterminants kinesthésiques. Dans : C. Chabert, *Le Rorschach en clinique adulte*. (p. 149-178). Dunod. https://www.cairn.info/le-rorschach-en-clinique-adulte--9782100565146-p-149.htm.

Chabert, C. (2012b). Chapitre 8 - L'angoisse et les mécanismes de défense. Dans : C. Chabert, *Le Rorschach en clinique adulte*. (p. 149-178). Dunod. https://www.cairn.info/le-rorschach-en-clinique-adulte--9782100565146-p-219.htm.

Chabert, C. (2012c). L*a psychopathologie à l'épreuve du Rorschach - 3ème édition*. Dunod.

Chabert, C. (2018). Chapitre 3. Les épreuves projectives : Le Rorschach et le TAT. Dans C. Chabert, *Psychanalyse et méthodes projectives* (p. 59-81). Dunod. https://www.cairn.info/psychanalyse-et-methodes-projectives--9782100779529-p-59.htm.

Chabert, C., Azoulay, C., Verdon, B. et Louët, E. (2020). Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique. Dunod.

Chabert, C., Brelet, F. (2003). N*ouveau manuel du TAT : Approche psychanalytique* (2e édition entièrement revue et augmentée). Dunod.

Chabert, C., Louët, E. et Camps, F.-D. (2017). Annexes. Indices de dépression au Rorschach et au TAT. Dans : C. Chabert, E. Louët et F-D. Camps, *Les dépressions extrêmes* (p. 154-171). Dunod. https://www.cairn.info/les-depressions-extremes--9782100729975-p-154.htm.

Chabrol, H. (2005). Les mécanismes de défense. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), 31-42. https://doi.org/10.3917/rsi.082.0031

Chabrol, H. et Callahan, S. (2018). Chapitre 1. Les mécanismes de défense : Classification, mécanismes matures et névrotiques. Dans : H. Chabrol et S. Callahan, *Mécanismes de défense et coping* (p. 27-64). Dunod. https://www.cairn.info/mecanismes-de-defense-et-coping--9782100775453-p-27.htm.

Chagnon, J.-Y. (2001). Le pronostic à la préadolescence. *Bulletin de psychologie*. 54(451), 85-88. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2001_num_54_451_15006.

Chagnon, J.-Y. (2011). Identification à l'agresseur et identification projective à l'adolescence. À propos d'un cas. Dans : Association Internationale Interactions de la Psychanalyse (A2IP), *Topique*, 2(115), 127-140. https://doi.org/10.3917/top.115.0127.

Chagnon, J.-Y. et Cohen de Lara, A. (2012). *Les pathologies de l'agir chez l'enfant : Approche clinique et projective*. Dunod.

Charlot, B. (1996). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. FeniXX.

Chassaing, J.-L. (2023). La haine, colistière de l'ennui. *La revue lacanienne*, 24(1), 137-149. https://doi.org/10.3917/lrl.231.0137.

Chasseguet-Smirgel, J. (1985). *La maladie d'idéalité : Essai psychanalytique sur l'idéal du moi.* L'Harmattan. https://www.torrossa.com/en/resources/an/5136756.

Chateaubriand, F. R. de. (1848). *Mémoires d'outre-tombe. Livre I à XII.* Jean-Claude Berchet. https://livre.fnac.com/a1213084/Francois-Rene-de-Chateaubriand-Memoires-d-outre-tombe-Tome-1.

Chauvin, R. (1975). L*es surdoués : Études américaines*. FeniXX.

Chifflot, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'Enseignement philosophique*, 58(5), 63-75. https://doi.org/10.3917/eph.585.0063.

Chiland, C. et Lebovici, S. (1981). Psychopathologie différentielle des sexes. *Enfance*. 34(1-2), 61-73. https://doi.org/10.3406/enfan.1981.2749

Chocron, M. (2017). La contenance psychique à l'épreuve de l'ennui dans les autismes. *Revue francaise de psychanalyse*, Vol. 81(4), 1031-1044. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2017-4-page-1031.htm.

Chtioui, A., Salah, L. H. et Othmane, S. B. (2022). Le bore-out ou l'épuisement professionnel par l'ennui : Un corolaire à la souffrance au travail. *@GRH*, 44(3), 105-131. https://doi.org/10.3917/grh.044.0105.

Cicchelli, vincenzo. (2008). Les jeunes et la famille : Comprendre les liens entre structure familiale et réussite individuelle. Une enquête internationale. *Fondation pour l'innovation politique*.
https://www.academia.edu/1319864/les-jeunes-et-la-famille-comprendre-les-liens-entre-structure-familiale-et-réussite-individuelle.

Cipriani-Crauste, M. et Fize, M. (2007). IV La première jeunesse (15-17 ans). Dans : M. Cipriani-Crauste et M. Fize, le bonheur d'être adolescent. Hors collection (p. 145-165). Érès. https://shs.cairn.info/le-bonheur-d-etre-adolescent-9782749204697-page-145.

Claes, M. (2006). L'adolescence dans le cours de l'existence humaine enjeux développementaux et défis sociaux. *Adolescences d'aujourd'hui,* 73-88. https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/books.pur.60044.

Claes, M. (2025). A*dolescence et jeunesse actuelles, potentialités et défis*. Librinova. https://books.google.com.

Claudon, V. (1995). Étude sur les cardiopathies : Dans quelles mesures des ratés au niveau du Complexe d'Œdipe peuvent correspondre à des tarés au niveau du cœur ? [Mémoire de DESS, Université de Lorraine].

Clauzade, L. (2012). Un héritage des Lumières ? L'ennui dans la philosophie comtienne. Dans : P. Geotschel, C. Granger, N. Richard et S. Venayre (Eds.), *L'ennui. Histoire d'un état d'âme (XIXè -XXè siècle)* (p. 43-55). Publication de la Sorbonne.

Clayden, J. D., Jentschke, S., Munoz, M., Cooper, J. M., Chadwick, M. J., Banks, T., Clark, C. A. et Vargha-Khadem, F. (2012). Normative development of white matter tracts : Similarities and differences in relation to age, gender, and intelligence. *Cerebral cortex*, 22(8), 1738-1747. https://academic.oup.com/cercor/article-abstract/22/8/1738/318083.

Clerget, J. (2006). Source d'ennui. Dans : J. Clerget, J-P. Durif-Varembont, M-P. Clerget et C. Durif-Varembont, *Vivre l'ennui* (p. 81-100). Érès. https://www.cairn.info/vivre-l-ennui--9782749205823-p-81.htm.

Clerget, J. (2016). L'ennui, fleur du désir. *Enfances et Psy,* 70(2), 43-54. https://doi.org/10.3917/ep.070.0043.

Clerget, J., Durif-Varembont, J.-P., Clerget, M.-P. et Durif-Varembont, C. (2005). V*ivre l'ennui : À l'école et ailleurs*. Erès.

Clobert, N. (2024a). *Idées reçues sur le haut potentiel intellectuel.* Le Cavalier Bleu. https://shs.cairn.info/idees-recues-sur-le-haut-potentiel-intellectuel--9791031806334

Clobert, N. (2024b). « Les enfants HPI ne peuvent pas s'épanouir dans le système scolaire classique. ». *Idées reçues*, 141-147. https://shs.cairn.info/article/LCB_CLOBE_2024_01_0141.

Clobert, N. (2024c). « Les surdoués sont des personnes fragiles. ». *Idées reçues*, 93-99. https://shs.cairn.info/idees-recues-sur-le-haut-potentiel-intellectuel--9791031806334-page-93.

Clobert, N. (2024d). Un tiers des enfants surdoués est en échec scolaire. *Le cavalier bleu*, 135-140. https://shs.cairn.info/article.

Clobert, N. et Gauvrit, N. (2021). Psychologie du haut potentiel.

https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807328150-psychologie-du-haut-potentiel.

Coffin, J.-C. (2012). L'antichambre de la décadence. Brierre de Boismont, un aliéniste face à l'ennui. Dans : P. Goetschel, C. Granger, N. Richard et S. Venayre (Eds.), *L'ennui. Histoire d'un état d'âme (XIXè-XXè siècle)* (p. 63-73). Publications de la Sorbonne.

Cohen, J. (1988). Statistical power for the behavioural sciences. Hilsdale. NY : Lawrence Erlbaum, 58(1), 7-19.

Collée, M. (2017a). Jules Baillarger : Application de la physiologie des hallucinations à la physiologie du délire considéré d'une manière générale. Théorie de l'automatisme. *Histoire de la folie*. https://www.histoiredelafolie.fr/psychiatrie-neurologie/jules-baillarger.

Collée, M. (2017b). Jules Baillarger. De l'influence de l'état intermédiaire à la veille et au sommeil sur la production et la marche des hallucinations. *Histoire de la folie.* https://www.histoiredelafolie.fr/psychiatrie-neurologie/jules-baillarger.

Comte-Sponville, A. (2016). L'ennui selon Schopenhauer (disque 2, titre 3) [Podcast vidéo]. Dans : *L'amour*. Spotify. https://open.spotify.com/track/0XHZIdFnxKn4hWLP4JDv4P

Constantini, A. (2020). Prendre appui sur la haine pour rester vivant ? Ou l'énigme de la violence chez certains adolescents. *Analyse Freudienne Presse*, 27(1), 89-97. https://doi.org/10.3917/afp.027.0089.

Corbin, L., Borel, D. et Camos, V. (2012). Dissociation mémoire de travail-vitesse de traitement chez les enfants intellectuellement précoces au travers de deux études de cas. *Enfance*, 4(4), 373-387. https://doi.org/10.3917/enf1.124.0373.

Corcos, M. (2023). L'ennui à l'adolescence : À la recherche de l'ombre du temps perdu. *Inflexions*, 54(3), 61-67. https://doi.org/10.3917/infle.054.0061.

Corcos, M. et Lamas, C. (2016). Fonctionnements limites à adolescence : Psychopathologie et clinique psychodynamique. *L'information psychiatrique*, 92(1), 15-22. https://doi.org/10.1684/ipe.2015.1429.

Cordié, A. (2015). *Les cancres n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Média Diffusion.

Cosnier, J. (1975). Le test de Rorschach comme épreuve de génération de phrases. *Bases bibliographiques Pascal et Francis*. Pascal et Francis CNRS. https://pascal-francis.inist.fr.

Courtinat, A. et de Léonardis, M. (2010). Contextes de scolarisation, expérience scolaire et estime de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel. Enfance, 1(1), 99-109. https://doi.org/10.3917/enf1.101.0099.

Courtinat-Camps, A., Villatte, A., Massé, L. et de Léonardis, M. (2011). « Qui suis-je ? » : Diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel *Bulletin de psychologie*. 4(514), 315-328. https://www-cairn-info.bases-doc.univ-lorraine.fr/revue-bulletin-de-psychologie-2011-4-page-315.htm.

Cramer, B. (2008). Dépression du bébé, dépression de l'adolescent : une vision longitudinale. *Le Carnet psy*, *128* (6), 40-44.

Cramer, B., Robert-Tissot, C., et Serpa, S. R. (2002). *Du bébé au préadolescent : une étude longitudinale*. Odile Jacob.

Cramer, B., Eliez, S., et Solca, B. (2015). *Des psychanalystes en pédopsychiatrie*. PUF.

Cross, T. L. (2021). *On the social and emotional lives of gifted children.* Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003236900/social-emotional-lives-gifted-children-tracy-cross.

Cross, T. L. et Coleman, L. J. (2014). School-Based Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103. https://doi.org/10.1177/0162353214521522.

Cuadrado, J., Meyer, É., Maire, J., Legigan, C., Sentenac, C., Athane, M., Demont, M., Langa, C., Mence, A. et Michel, G. (2023). Haut potentiel intellectuel, enjeux d'un bilan psychologique intégratif en clinique de l'adolescent. À propos d'une étude de cas. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 181(6), 547-556. https://doi.org/10.1016/j.amp.2023.04.010.

Cuche, C. (2013). Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut. Université catholique de Louvain.

Cuche, C. (2014). *Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : Des représentations à dénouer.* Presses universitaires de Louvain.

Cuche, C. et Brasseur, S. (2017). *Le haut potentiel en question : Psychologie grand public.* Mardaga.

Cuche, C., Genicot, A.-S., Goldschmidt, I. et Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : Rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1(1), 111-128. https://doi.org/10.3917/enf1.101.0111.

Dabrowski, K. (1975). *Le développement de la personnalité selon la théorie de la désintégration positive.* (1-2). Santé mentale.

Danan, M. (2012, novembre). *Entre ennui et solitude, du normal au pathologique*. [Communication orale]. Entre ennui et solitude, du normal au pathologique. Montpellier. https://www.ac-sciences-lettres-montpellier.fr/academie-edition/fichiers-conf/DANAN-2012-2.pdf.

Danckert, J. et Eastwood, J. D. (2020). Out of my skull : The psychology of boredom. Harvard University Press. https://books.google.com.

Danckert, J. et Elpidorou, A. (2023). In search of boredom : Beyond a functional account. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(5), 494-507. https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.02.002.

Danckert, J. et Merrifield, C. (2018). Boredom, sustained attention and the default mode network. *Experimental Brain Research*, 236(9), 2507-2518.
https://doi.org/10.1007/s00221-016-4617-5.

Daniels, L. M., Tze, V. M. C. et Goetz, T. (2015). Examining boredom : Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004.

Danon-Boileau, H. et Lab, P. (1962). L'inhibition intellectuelle. Valeur symptomatique, mécanismes et significations. *La psychiatrie de l'enfant*, 5(1), 43-173. https://www.proquest.com/openview.

Danon-Boileau, L. (2007). La force du langage. *Revue française de psychanalyse*, 71(5), 1341-1409. https://shs.cairn.info/article/RFP-715-1341.

Dardenne, G. (2020). Échec scolaire. Une approche psychologique. *Inflexions*, 45(3), 117-123. https://doi.org/10.3917/infle.045.0117.

Daudin, M. et Calteau, M. (2017). La trichotillomanie. À propos d'un cas de trichobézoard. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 175(9), 803-807. https://doi.org/10.1016/j.amp.2017.09.002.

David, H. (2016). « Haut potentiel », « douance », ou « précocité » : « juste » une discussion linguistique ? [Article, Université de Tel Aviv]. *researchgate.net*. https://www.researchgate.net/profile/Hanna-David/publication/311737965.

David, P. (2011). L'ennui comme expérience du temps. *Psychotropes*, 17(2), 9-17. https://www.cairn.info/revue-psychotropes-2011-2-page-9.htm.

Dayan, J. (2011). Dépressivité et dépression à l'adolescence. *Adolescence*, 294(4), 737-745. https://doi.org/10.3917/ado.078.0737.

Dayan, J. et Guillery-Girard, B. (2011). Conduites adolescentes et développement cérébral : Psychanalyse et neurosciences. *Adolescence*, 293(3), 479-515.

https://doi.org/10.3917/ado.077.0479.

Décant-Paoli, D. (1990). La boîte à l'être. *Présence haptonomique*, *1*(1), 60-74.

Décant-Paoli, D. (2008). Haptonomie et psychothérapie (s). *Présence haptonomique*, *8* (1), 37-55.

Décant-Paoli, D., et Veldman, F. (2022). *L'haptonomie*. Que sais-je.

Delage, M. (2015). Le système scolaire, les apprentissages et l'attachement : La place de l'enseignant comme base de sécurité. *Thérapie Familiale*, 36(4), 363-376. https://doi.org/10.3917/tf.154.0363.

Delahaye. (2015, août 30). *L'ennui à l'école touche tout le monde.* [Article de journal]. Le Nouvel Obs. https://www.nouvelobs.com/societe/20150827.OBS4834/l-ennui-a-l-ecole-touche-tout-le-monde.html.

Delaubier, J.-P. (2002, janvier). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. [Rapport de l'Éducation Nationale]. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-10250.

Delille, J. (1840). *Oeuvres complètes de J. Delille*. Firmin Didot. https://books.google.com

Dellaca-Minot, P. (2018). *Approche clinique du décrochage scolaire à l'adolescence : Étude de la dynamique activité-passivité dans la relation de l'élève à ses enseignants*. [Thèse, Université Sorbonne Paris Cité]. https://theses.hal.science/tel-02464069.

De Luca, M. (2018). L'ennui comme disposition adolescente aux frontières. *Cliniques*, 15(1), 65-80. https://www.cairn.info/journal-cliniques-2018-1-page-65.htm.

Deluermoz, Q., Fournier, É., Borne, D. et De Cock, L. (2016). Le XIXe siècle et l'histoire scolaire. *Revue d'histoire du XIXe siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle*, (52), 135-149. https://doi.org/10.4000/rh19.4999.

Demarthes, R. (2001). Quand un enfant s'ennuie. *Enfances & Psy,* 15(3), 50-57. https://doi.org/10.3917/ep.015.0050.

Demirdjian, H. D. (2024). Technique et éthique : Nécessité d'une approche cognitive et clinique du hpi. *Le Journal des psychologues*, 409(2), 35-39. https://doi.org/10.3917/jdp.409.0035.

Demogeot, N. (2014). L'attachement sécure : Un facteur de résilience au service de la capacité de penser. In Résilience. *De la recherche à la pratique* (p. 69-87). Odile Jacob. https://doi.org/10.3917/oj.anaut.2014.01.0069.

Demogeot, N. (2015). Difficultés d'adaptation scolaire et failles dans l'élaboration de l'angoisse de séparation : Apports de la théorie de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 163-206. https://doi.org/10.3917/psye.581.0163.

Denans, J. et Ham, M. (2008). Adolescence, solitude et lien social. Perspectives métapsychologiques et cliniques. *Adolescence*, T. 26 3(3), 723-739. https://doi.org/10.3917/ado.065.0723.

Denis, P. (2001). L'excitation à la période de latence. Entre refoulement et répression. *Enfances & Psy*, 14(2), 77-83. https://doi.org/10.3917/ep.014.0077.

Denis, P. (2003). Quelle latence pour les enfants d'aujourd'hui ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescenc*e, 51(6), 288-291. https://doi.org/10.1016/S0222-9617(03)00074-6

Denis, P. (2014). De l'âge bête : La période de latence. Presses universitaires de France.

De Pisapia, N., Repovs, G. et Braver, T. (2008). Computational models of attention and cognitive control. *Cambridge Handbook of Computational Psychology*. https://iris.unitn.it/bitstream/11572/230489/1/DePisapiaModelsOfAttentionChapter16_no_cover.pdf.

Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. https://doi.org/10.7202/706657ar

Despland, J.-N. (2013). La tristesse en présence de Dieu : De l'acédie à la mélancolie. *Psychothérapies*, 33(2), 71-80. https://doi.org/10.3917/psys.132.0071.

Destoop, M., Morrens, M., Coppens, V.et Dom, G. (2019). Addiction, Anhedonia, and Comorbid Mood Disorder. A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00311.

De Tapol, J. V. (2018). Haut potentiel intellectuel et comorbidités psychiatriques chez l'adulte : Étude exploratoire de prévalence et des praticiens impliqués. *Médecine humaine et pathologie*. https://www.academia.edu/download/102890953/document.pdf.

De Tychey, C. (1984). Test de Rorschach et diagnostic différentiel de l'angoisse. *Annales médico-psychologiques*. https://psycnet.apa.org/record/1985-16313-001.

De Tychey, C., Diwo, R. et Dollander, M. (2000). La mentalisation : Approche théorique et clinique projective à travers le test de Rorschach. *Bulletin de psychologie*, 53(448), 469-480. https://doi.org/10.3406/bupsy.2000.14933.

De Tychey, C., Lighezzolo, J., Claudon, P. et Diwo, R. (2006). Réflexions sur la prévention de certaines formes contemporaines de dépression. *Bulletin de psychologie*, Numéro 485(5), 515-522. https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-5-page-515.htm.

Deutsch, H. (1942). Some forms of emotional disturbance and their relationship to schizophrenia. *The Psychoanalytic Quarterly*, 301-321. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-12441.

Deutsch, H. (1945). *The psychology of women.* Vol. 2. Motherhood (p. vi, 498). Grune & Stratton.

Devernay, M.et Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : Les étapes à connaître. *Réalités pédiatriques*, 187, 14-20. https://sfsa.fr/wp-content/uploads/2013/02/00-Dos-Devernay-Neuro.pdf.

Diatkine, G. (1985). Deuil et inhibition intellectuelle chez le jeune enfant. *Bulletin de psychologie,* 38(370), 491-494. https://doi.org/10.3406/bupsy.1985.12701.

Diderot, D.et d'Alembert, J. L. R. (1757). *Encyclopédie, ou, Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (Vol. 2)*. Pergamon press. https://books.google.com

Dignat, A. (2021). *Blaise Pascal (1623-1662). Un génie précoce et tourmenté.* Herodote.net. https://www.herodote.net/Ungénie précoce et tourmenté synthèse-244.php.

Digo, R. (1979). *De l'ennui à la mélancolie : Esquisse d'une structure temporelle des états dépressifs.* Privat.

Djebbar, C. (2016). *Le temps subjectif chez le déprimé anxieux : Apport du Rorschach et de TAT : approche psycho-dynamique.* [Thèse de Psychologie Clinique et Psychopathologie, Université d'Oran II et Université Paris Descartes].

Dolto, C. (2025). La rencontre et le contact affectif au coeur de la santé et de l'éducation. *Présence haptonomique*, *17*(1), 13-14.

Dolto, F. (1984). L'image inconsciente du corps. *Paris : Points essais*.

Dolto, F. (1985). La cause des enfants. *Paris, Robert Laffont*.

Dolto, F., Dolto-Tolitch, C. et Percheminier, C. (1987). *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard.* Gallimard jeunesse-Giboulées.

Domingues, C. (2005). *Anthologie de l'humeur noire. Écrits sur la mélancolie d'Hippocrate à l'Encyclopédie.* Le Promeneur. https://hal.science/hal-00083482.

Dor, J. (1991). *Introduction à la lecture de Lacan : L'inconscient structuré comme en langage* Denoël.

Dor, J. (2012). *Le Père et sa fonction en psychanalyse.* Érès. https://doi.org/10.3917/eres.dor.2012.01.

Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents.* [PhD Thesis, Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5241/1/000607739.pdf.

Dousson, L. (2022). *Comment façonne-t-on un « surdoué » ? Analyse de la socialisation à l'œuvre dans les familles d'enfants catégorisés à « haut potentiel intellectuel ».* [Phdthesis, Université Lumière Lyon 2]. https://hal.science/tel-04653863.

Dousson, L. (2024). La catégorisation de haut potentiel intellectuel des enfants comme légitimation du régime culturel intensif mis en œuvre par leurs parents. *Revue française de pédagogie*, 224(3), 53-70. https://doi.org/10.3917/rfped.224.0053.

Drillon, D. et Botet-Pradeilles, G. (2014). Quelle place dans les organisations pour les surdoués ? *Humanisme et Entreprise*, 317(2), 1-19. https://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2014-2-page-1.htm.

Droehnlé-Breit, C. (2012). Chapitre 9. Fragilités identitaires chez les adolescents à potentiel spécifique. Dans : C. Droehnlé-Breit, *L'adolescent surdoué* (p. 77-87). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/l-adolescent-surdoue--9782804168759-p-77.htm.

Droit-Volet, S., Gil, S., Martinelli, N., Andant, N., Clinchamps, M., Parreira, L., Rouffiac, K., Dambrun, M., Huguet, P. et Dubuis, B. (2020). Time and Covid-19 stress in the lockdown situation : Time free, «Dying» of boredom and sadness. *PloS one*, 15(8), e0236465. https://journals.plos.org.

Dublineau, J. et Soboul, I. (1955). L'intervention du facteur « temps » dans l'interprétation du test de Rorschach. *Psychologie clinique et projective,* 7(1), 27-34. https://doi.org/10.3406/clini.1955.1530.

Duché, D.-J. (2004). 1. Histoire de la psychiatrie de l'enfant. *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 2, 3-13. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/Presses universitaires de France.diatk.2004.01.0004.

Duchesne, A.-P. (2014). *Le rôle de l'estime de soi dans le lien entre l'insatisfaction de l'image corporelle, l'anxiété et la dépression chez les adolescents.* [PhD Thesis, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2912.

Duckworth, A. L., Quirk, A., Gallop, R., Hoyle, R. H., Kelly, D. R., & Matthews, M. D. (2019). Cognitive and noncognitive predictors of success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (47), 23499-23504.

Dufour, V. (2001). L'enfant intellectuellement surdoué : Le sur mesure et la démesure. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43(1), 63-68. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2001-1-page-63.htm.

Dufour, V. (2004). La fonction paternelle et l'enfant surdoué : Un éclairage sur la psychopathologie moderne. *Le Journal des psyhologues*. 219, 36-40.

Dufour, V. (2005). L'ennui de l'enfant surdoué : Une suspension du désir ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* 2(60), 83-88. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-2-page-83.htm.

Dufour, V. (2006). L'enfant intellectuellement « surdoué » : Une faille dans la construction générationnelle ? *Filigrane : écoutes psychothérapiques,* 15(2), 68-80. https://doi.org/10.7202/014466ar.

Duncan, J., Seitz, R. J., Kolodny, J., Bor, D., Herzog, H., Ahmed, A., Newell, F. N.et Emslie, H. (2000). A Neural Basis for General Intelligence. *Science*, 289(5478), 457-460. https://doi.org/10.1126/science.289.5478.457.

Duplenne, L., Bourdin, B.et Aubry, A. (2024). Anxiety and Depression in Gifted Individuals : A Systematic and Meta-Analytic Review. *Gifted Child Quarterly*, 68(1), 65-83. https://doi.org/10.1177/00169862231208922.

Dupuis-Gauthier, C. (2016). Les destins contrariés de l'amour. L'agressivité et la haine chez Winnicott. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 6(1), 95-106. https://doi.org/10.3917/jpe.011.0095

Dupuis-Gauthier, C. et Przygodzki-Lionet, N. (2009). De la haine constitutionnelle aux violences contre les institutions. *Les cahiers de psychologie politique,* 14, E01-E01. http://ludovicgadeau-psychotherapie.com/de-la-haine-constitutionnelle-aux-violences-contre-les-institutions.

Duriez, N. (2008). La psychothérapie familiale. In *La fratrie à l'épreuve du handicap* (pp. 163-183). Érès.

Duriez, N. (2009). *Changer en famille*. Érès.

Duriez, N. (2011). Thérapie familiale et troubles de la régulation émotionnelle. *Thérapie familiale*, *32*(1), 41-58.

Duriez, N. (2011). Thérapie familiale et troubles de la régulation émotionnelle. *Thérapie familiale*, *32*(1), 41-58.

Duriez, N. (2013). On ne peut pas communiquer parce que tu es tous les soirs dans TA bulle. *Thérapie familiale*, *34*(1), 101-114.

Duriez, N (2017). Da troisième vague des thérapies systémiques : la thérapie familiale centrée sur la régulation émotionnelle. *Thérapie familiale*, *38*(2), 185-202.

Duriez, N. (2024a). Haut potentiel et haute sensibilité : Approches plurielles en psychologie. Dunod. https://books.google.com.

Duriez, N. (2024b, juillet). Émotions et régulation émotionnelle : L'apport des neurosciences affectives. Web congrès d'été : Au cœur des systèmes émotionnels. https://hal.science/hal-04992311.

Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C.et Clerget, M.-P. (2005). L'ennui vu par les élèves : Ses indicateurs et ses effets. *Connexions*, 84(2), 209-226. https://doi.org/10.3917/cnx.084.0209.

Durif-Varembont, J.-P. (2006a). L'ennui apprécié par les élèves. Actualité de la psychanalyse, 23-46. https://www.cairn.info/vivre-l-ennui--9782749205823-page-23.htm.

Durif-Varembont, J.-P. (2006b). Voyage au bout de l'ennui. Actualité de la psychanalyse, 143-165. https://shs.cairn.info/article/ERES_DURIF_2006_01_0143?tab=texte-integral.

Durif-Varembont, J.-P. (2008). L'ennui, opérateur privilégié pour une clinique du lien social. *Cliniques méditerranéennes*, 78(2), 99-108. https://doi.org/10.3917/cm.078.0099.

Durif-Varembont, J.-P. (2013). L'éducation et la formation : Entre sujet du savoir et sujet du désir. *Canal Psy*, 103, 14-16. https://doi.org/10.35562/canalpsy.246.

Durif-Varembont, J.-P. (2024). Les relations sociales chez les adolescents à haut potentiel intellectuel Comparaison de jeunes HPI à des jeunes tout-venant. *Le Journal des psychologues*, 409(2), 22-29. https://doi.org/10.3917/jdp.409.0022.

Duverger, P. (2016). Ennui ? Quel ennui ?! *Enfances & Psy,* 70(2), 55-62. https://doi.org/10.3917/ep.070.0055.

Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.

Eastwood, J. D. et Bambrah, V. (2021, June). Self-focused but lacking self-insight: The relationship between boredom and self-consciousness. Dans : J. D. Eastwood, *4th International Interdisciplinary Boredom Conference, Madrid*. (2019). Boredom Lab. https://boredomlab.org.

Eastwood, J. D., Hsu, C.-F., Toplak, M. E., Liang, J.-C., Hwang-Gu, S.-L. et Chin-Hung Chen, V. (2020). Trait and state boredom : Associations with attention failure in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatry Research,* 286, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112861.

Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M. J.et Smilek, D. (2012). The Unengaged Mind : Defining Boredom in Terms of Attention. P*erspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495. https://doi.org/10.1177/1745691612456044.

Eccles, J. S.et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Odile Jacob. https://www.cairn.info/la-fatigue-d-etre-soi--9782738106346.htm.

Élation (2024). Dans : Dictionnaire La langue française. https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/elation.

Elkaïm, M. (2004). L'expérience personnelle du psychothérapeute : approche systémique et résonance. *Psychothérapies,* 24 (3), 145-150.

Elkaïm, M. (2020). Systèmes familial et système social. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *64*(1), 15-25.

Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5, 4. https://www.academia.edu/9093427/The_Bright_Side_of_Boredom

Elpidorou, A. (2016). The moral dimensions of boredom : A call for research. *Review of General Psychology,* 21(1), 1-19. http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000098.

Elpidorou, A. (2018). The bored mind is a guiding mind : Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17(3), 455. https://www.academia.edu/33976148/The_Bored_Mind_is_a_Guiding_Mind_Toward_a_regulatory_theory_of_boredom.

Elpidorou, A. (2021). Is boredom one or many ? A functional solution to the problem of heterogeneity. *Mind & Languag*e, 36(3), 491-511. https://doi.org/10.1111/mila.12282

Emmanuelli, M. (1996). L'inhibition intellectuelle à la pré-adolescence : Mise en défaut de la latence et prélude à la séparation. *Psychologie clinique et projective*, 2(2), 261-278. https://doi.org/10.3406/clini.1996.1073.

Emmanuelli, M. (2009). Le processus d'adolescence : Perspective psychanalytique. *Que sais-je ?* 2 (102), 28-64. https://shs.cairn.info/l-adolescence--9782130575085-page-28

Emmanuelli, M. (2012). Adolescence : Se séparer de quoi, de qui ? *Le Carnet Psy*, 165(7), 41-45. https://doi.org/10.3917/lcp.165.0041.

Emmanuelli, M. (2014). Les processus de pensée à l'adolescence : L'éclairage projectif. *Psychologie clinique et projective*, 20(1), 79-92. https://doi.org/10.3917/pcp.020.0079

Emmanuelli, M. (2016). Chapitre II - Le processus d'adolescence : Perspective psychanalytique. *Presses Universitaires de France,* 3, 29-66. https://www.cairn.info/l-adolescence--9782130748793-p-29.htm.

Emmanuelli, M. (2021). *L'Adolescence.* Humensis.

Emmanuelli, M.et Azoulay, C. (2008). *Pratique des épreuves projectives à l'adolescence. Rorschach et TAT*. Dunod. https://books.google.comEmmanuelli, M., Azoulay, C., Bailly-Salin, M.-J.et Martin, M. (2001). Contribution du Rorschach au diagnostic d'état-limite. *Psychologie clinique et projective*, 7(1), 101-122. https://doi.org/10.3917/pcp.007.0101.

Ennui. Dans : *Dictionnaire Cnrtl*. (s. d.-a). https://www.cnrtl.fr/definition/ennui.

Ennui. Dans : *Dictionnaire Le Littré*. (s. d.-b). https://www.littré.org.

Ennui. Dans : *Dictionnaire le Petit Robert*. (s. d.). https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ennui.

Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. (Volume 7). Norton & company.

Esquirol, É. (1838). *Des maladies mentales, considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal.* Baillière. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k765874.

Evrard, R., Frigaux, A. (2021). Aux sources du test de Rorschach : introduction historique aux psychoscopes. *Revue de psychologie clinique et projective*, *29*, 43-67.

Evrard, G., (2008). *Les comportements adaptatifs des enfants et des adolescents à haut potentiel.* [Mémoire de licence en psychologie et sciences de l'éducation, non publié, Université Catholique de Louvain].

Exner, J. E. (2003). the Rorschach : A Comprehensive System : Vol. 1. Basic foundations (4th ed). Wiley.

Exner, J. E.et Erdberg, P. (2005). *The Rorschach, advanced interpretation*. John Wiley & Sons.

Ey, H. (1950). É*tudes psychiatriques.* (Volume. 2). Desclée de Brouwer.

Ey, H. (1973). *Traité des hallucinations* (Volume I-II). Masson et Cie. https://psycnet.apa.org/record/1974-21365-000.

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B.et Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85. https://doi.org/10.1177/1073191111421303.

Fanget, F. (2007). De l'inhibition sociale à l'anxiété sociale. *Le Journal des psychologues*, 244(1), 24-28. https://doi.org/10.3917/jdp.244.0024.

Farmer, R.et Sundberg, N. (1986). Boredom Proneness -The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of personality assessment*, 50, 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2.

Favre, C. (2014). *Les émotions dans les agirs violents : Approche psychanalytique.* [Thèse de doctorat, Université Paris Descartes]. HAL Id : tel-01195998 https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01195998.

Fei, W.et Abdullah, H. (2023). Applications of Self-Fulfilling Prophecies to School Education. Dans : Z. Zaremohzzabieh, H. Abdullah et S. Ahrari, *Social Psychology Theories and Methods in Education* (p. 89-123). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8837-9.ch005.

Fejtö, K. (2013). La post-adolescence, une phase de développement. *Revue française de psychanalyse*, 77(2), 348-359. http://dx.doi.org/ 10.3917/rfp.772.0348.

Fejtö, K. (2024). Angoisse et repli sur soi : Inhibitions et phobie scolaire des étudiants. *Le Carnet PSY*, 266(1), 38-41. https://doi.org/10.3917/lcp.266.0038.

Fenichel, O. (1951). On the psychology of boredom. In Organization and pathology of thought : Selected sources (p. 349-361). *Columbia University Press*. https://doi.org/10.1037/10584-018.

Fenichel, O., Fain, M., Schlumberger, M., Pidoux, C. et Cahen, M. (1974). *La théorie psychanalytique des névroses.* Presses Universitaires de France.

Ferrière, S. (2009a). *L'ennui en contexte scolaire : Représentations sociales et attributions à l'école primaire.* [Thèse de doctorat, Lyon 2]. https://www.theses.fr/2009LYO20026

Ferrière, S. (2009b). L'ennui en contexte scolaire : Transmissions des représentations de l'ennui comme système d'explication. *Carnets du Greps,* 33.

Ferrière, S., Guignard, J. H., Vauthier, M., et Bacro, F. (2024). Le point de vue d'élèves à Haut Potentiel Intellectuel sur leur vécu au collège. In *Colloque international JRE-RIICLAS 2024 : " Interroger les marges en éducation et en formation"*. https://www.researchgate.net/profile/Severine-Ferriere/publication/242303528.

Feyler, P. (2020). Gustave Flaubert : Trois mois d'ennui. Dans : G. Peylet. *L'ennui* (N° 105, p. 61-73). Presses Universitaires de Bordeaux. http://books.openedition.org/pub/22498.

Fiedler, E. D., Nauta, N. et van Henegouwen, L. (2020). B*ore-out : A challenge for unchallenged gifted (young) adults*. [Article publié sur le website of SENG]. SENG. https://www.sengifted.org/post/bore-out-a-challenge-for-unchallenged-giftedyoung-adults.

Flagey, D. (1972). *Points de vue psychanalytiques sur l'inhibition intellectuelle*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.

Flaubert, G. (1910). *Oeuvres complètes de Gustave Flaubert*. Conard. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k26955k.

Flynn, J. R. (2013). The "Flynn effect" and Flynn's paradox. *Intelligence*, 41 (6), 851-857.

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners : Who needs to know what ?. *Gifted Child Quarterly*, *57* (3), 169-180.

Forest, F. (2007). Rationalisation. *Quaderni*, 63, 78-79. https://doi.org/10.3406/quad.2007.1789.

Forget, J.-M. (2006a). La dépression à l'adolescence. Dans : M. Bergès-Bounes**,** C. Ferron et J-M. Forget, *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et chez l'adolescent* (p. 241-250). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.forge.2006.01.0241.

Forget, J.-M. (2006b). *Les surdoués ont-ils encore père et mère ?* Érès. https://www.cairn.info/la-culture-des-surdoues--2749206677-page-75.htm.

Forthomme, B. (2000). *De l'acédie monastique à l'anxio-dépression. Histoire philosophique de la transformation d'un vice en pathologie*. Empêcheurs de penser en rond.

Fourchard, F.et Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* 61(6), 333-339. https://www.academia.edu/36303225/Lestime_de_soi_globale_et_physique_à_ladolescence_Global_and_physical_self_esteem_in_adolescence.

Fourn, J.-Y. L. (2016). L'ennui d'Orane, ou le temps de passage adolescent. *Enfances & Psy*, 70(2), 36-42. https://doi.org/10.3917/ep.070.0036.

Fourn, J.-Y. L.et Douville, O. (2016). La force de l'ennui, ici ou là. *Enfances & Psy*, 70 (2), 63-70. https://doi.org/10.3917/ep.070.0063.

Franken, T. (1811). *Gentleman allongé sur un canapé*. MeisterDrucke. https://www.meisterdrucke.fr/DOI/190167.

Freud, A. (1949). L*e moi et les mécanismes de défense*. Presses universitaires de France.

Freud, A. (1962). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Gallimard.

Freud, A. (1958). Adolescence. In *The Writings of Anna Freud*, V, 136-166, (1958-1963), International Universities Press.

Freud, A. (1978). *Le moi et les mécanismes de défense.* Presses universitaires de France.

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Folio essais.

Freud, S. (1908). Les théories sexuelles infantiles. *La vie sexuelle*, 5, 14-27. https://ferbos-jeanfrancois.legtux.org/wp-content/uploads/2022/02/Sigmund-Freud-Les-theories-sexuelles-infantiles-tramenta.net-pdf.

Freud, S. (1914a). *Pour introduire le narcissisme*. Payot.

Freud, S. (1914b). *Pulsions et destins des pulsions*. Payot.

Freud, S. (1915). Les pulsions et leurs destins. Dans : Freud, *Métapsychologie*, Éditions Payot.

Freud, S. (1923). Le moi et le ça. Éditions Payot.

Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse.* Quadrige. https://www.Presses universitaires de France.com/content/Inhibition symptôme et angoisse.

Freud, S.et Ferenczi, S. (1926). *Correspondance 1920-1933. Les Années Douloureuses*. Calmann-Lévy. https://fr.shopping.rakuten.com/offer/buy/424801/Freud-Sigmund-Correspondance-T-3-1920-1933-Livre.html.

Fromm, E. (1974). *The anatomy of human destructiveness.* Holt, Rinehart and Winston.

Fromm, E. (1983). Affluence and ennui in our society. Dans : H. J. Schultz. *For the love of life* (p. 1-38). https://openroadmedia.com/ebook/for-the-love-of-life/9781504094252.

Fumeaux, P. et Revol, O. (2012). Le haut potentiel intellectuel : Mythe ou réalité ? *La revue de santé scolaire et universitaire*, 18, 8-10. https://www.researchgate.net/publication/306323321_Le_haut_potentiel_intellectuel_mythe_ou_realite.

Gagné, F. (2013). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. *The Routledge international companion to gifted education*, 32-41. https://www.taylorfrancis.com/chapters.

Gagné, F. (2020). Differentiating giftedness from talent : The DMGT perspective on talent development. *Routledge*. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003088790.

Gagné, F. (1999). My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22(2), 109-136. https://doi.org/10.1177/016235329902200202.

Gagné, R. M. (1965). The Learning of Concepts. *The School Review,* 73(3), 187-196. https://doi.org/10.1086/442739.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction.* Holt. https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000167421/Description.

Gaillard, R., Gourion, D.et Llorca, P. M. (2013). L'anhédonie dans la dépression. *L'Encéphale*, 39(4), 296-305. https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.07.001.

Gallagher, J. J. (2018). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. Dans : S. I. Pfeiffer. *Handbook of Giftedness in Children* (p. 1-11). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_1.

Galton, F. (1891). *Hereditary genius*. D. Appleton.

Gana, K.et Akremi, M. (1998). L'échelle de Disposition à l'Ennui (EDE) : Adaptation française et validation du Boredom Proneness Scale (BP). *L'année psychologique*, 98(3), 429-450. https://doi.org/10.3406/psy.1998.28576.

Gana, K., Broc, G.et Bailly, N. (2019). Does the Boredom Proneness Scale capture traitness of boredom ? Results from a six-year longitudinal trait-state-occasion model. *Personality and Individual Differences*, 139, 247-253. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886918306263.

Gana, K., Deletang, B.et Metais, L. (2000). Is Boredom Proneness Associated with Introspectiveness ? *Social Behavior & Personality : an international journal*, 28(5), 499-504. http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,uid&db=s3h&AN=98605405&lang=fr&site=ehost-live.

Garcia-Fons, T. (2005). L'obscure clarté de l'ennui. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* no 60(2), Article 2. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-2-page-37.htm.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

Gardner, H. (1983). Frames of mind : The theory of multiple intelligences. *American Journal of Orthopsychiatry,* 54 (3), 506-508.

Garrivet, J.-P. (2017). *L'ennui*. Docplayer. https://docplayer.fr/109996492-L-ennui-jean-pierre-garrivet.html.

Gaspard, J.-L., Courtinat-Camps, A.et Crabié, J.-P. (2010). Haut potentiel : Position subjective et rapport au savoir. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence,* 58(5), 327-332. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.01.005.

Gaubert, C. (2025, janvier 17). Surdoué : Pourquoi est-on haut potentiel intellectuel (HPI) ? *Sciences et Avenir.* https://www.sciencesetavenir.fr/sante/cerveau-et-psy/surdoues-pourquoi-devient-on-haut-potentiel-intellectuel-hpi_183444.

Gaudriault, P.et Baroth, J. (1990). La représentation d'objet dans le Rorschach. [Communication orale]. 13ème Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives. https://shs.hal.science/halshs-01672915.

Gaujour, K.et Abid-Zarrouk, S. B. (2017, octobre). Ennui et décrochage scolaire. [Communication orale]. Colloque en sciences de l'éducation, humaines et sociales. Dijon.

Gaujour, K (2020). *L'ennui en classe des élèves de lycée professionnel : du mode d'appréhension des enseignants à l'influence sur l'engagement scolaire des lycéens*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Haute Alsace]. HAL Id: tel-03574656 https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03574656.

Gausseron, M. (2019). *L'ennui comme joyeuse construction de soi. Pour une approche sociocritique des formes modernes d'ennui.* [These en préparation, Sorbonne université]. https://theses.fr/s387909.

Gauvrit, A. (1991). L'inhibition intellectuelle chez l'enfant précoce : Se défendre ou s'interdire ? I*nformation psychiatrique,* 67(2), 143-150. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=19641362

Gauvrit, A. (2002). Le complexe de l'Albatros : L'inhibition intellectuelle chez l'enfant intellectuellement précoce : se défendre ou s'interdire ? ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 67, 141-149. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13777149.

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. https://shs.cairn.info/les-surdoues-ordinaires--9782130620402.

Gauvrit, N. (2014b). Précocité intellectuelle : Un champ de recherches miné. *ANAE-Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 132(133), 527-534. https://www.psyris.be/wp-content/uploads/2019/12/Gauvrit2014.pdf.

Gauvrit, N. (2024, août 7) Conférence de Nicolas Gauvrit lors de l'AG de Mensa France 2024 [Enregistrement vidéo]. Mensa France. https://www.youtube.com/watch?v=TFVANagAf8M.

Gauvrit, N. et Clobert, N. (2021). HPI : Des ressources peu ordinaires. *Cerveau & Psycho*, 136(9), 44-51. https://shs.cairn.info/article/CERPSY_136_0044.

Gauvrit, N. et Ramus, F. (2017). La légende noire des surdoués. *La recherche*, 521(5).

Gauvrit, N. et Ramus, F. (2021). Un cerveau différent ? Cerveau & Psycho, 136(9), 52-56. https://doi.org/10.3917/cerpsy.136.0052.

Geiser, O. (2021). Élèves à haut potentiel intellectuel et/ou en grande aisance scolaire : Améliorer leur accompagnement dans les classes primaires [Travail de Bachelor (type L3 en France), Université de Fribourg]. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/313106

Geiser, O.et Noël, I. (2022). Récits scolaires et points de vue de jeunes adultes HPI sur l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* 43-48. https://folia.unifr.ch/global/documents/323578.

Geistlich, S. (2020). *Structure factorielle de deux outils permettant l'évaluation cognitive et conative des enfants à Haut Potentiel Intellectuel (HPI).* [Thèse de doctorat, University de Genève]. https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/7bdd8aaf-9a9d-452d-804c-fcba2d81d4a0/download.

Gemmingen, M. J. von, Sullivan, B. F.et Pomerantz, A. M. (2003). Investigating the relationships between boredom proneness, paranoia, and self-consciousness. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 907. https://www.academia.edu/21451509/Investigating_the_relationships_between_boredom_proneness_paranoia_and_self_consciousness.

Gérard, C. (2004). Le père : Un objet primaire ? *Revue française de psychanalyse,* 685(5), 1833-1838. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2004-5-page-1833.htm.

Gérard, C. (2009). L'inhibition et ses liens avec le père primaire. *Revue française de psychanalyse*, 73(2), 369-384. https://doi.org/10.3917/rfp.732.0369.

Gérard, C. (2014). Les relations précoces avec le père. *Société Psychanalytique de Paris.* https://www.spp.asso.fr/textes/textes-et-conferences/introduction-psychanalyse/2013-2014-quest-ce-quun-pere/les-relations-precoces-avec-le-père.

Giangiobbe, J, (2013). *L'acédie, essai d'un devenir existentiel au contrepoint de l'ennui.* [Thèse de Philosophie, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II]. HAL Id : tel-01123993, version 1.

Giangiobbe, J. (2010). Acédie et ennui pascalien. [Communication orale]. Séminaire du PHIER. *Les Pensées de Pascal et la tradition*. Clermont-Ferrand. https://www.academia.edu.

Gibello, B. (1985). Troubles de l'intelligence. *Bulletin de psychologie*, 38(370), 469-477. https://doi.org/10.3406/bupsy.1985.12698.

Gibert, N.et Dumay, P. (2018). Chapitre 2. Les personnes à haut potentiel intellectuel (HPI). Dans : N. Gibert et P. Dumay, *Ados et étudiants surdoués. Trouver sa voie et s'épanouir* (p. 37-88). Vuibert. https://www.cairn.info/ados-et-etudiants-surdoues--9782311622775-p-37.htm

Gilloots, E. (2016). Le Haut Potentiel Intellectuel. *Gestalt*, 48-49(1-2), 245-259. https://doi.org/10.3917/gest.048.0245.

Gineste, T. (1981). *Victor de l'Aveyron, dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Hachette.

Giraudon, M.-L. (2020). *L'ennui en milieu scolaire. L'ennui obstacle ou ressource de l'enseignant ?* [Master SMÉEF, École supérieure du professorat et de l'éducation, Lille]. https://cepecdoc.cepec.org/Documents/Girondon-Lennui-scolaire.pdf.

Glasman, D.et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école.* [Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, Université de Savoie Chambery].

https://meyzieu-decines.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/rapport-glassman-complet.pdf

Goetschel, P., Granger, C., Richard, N.et Venayre, S. (2012). *L'ennui. Histoire d'un état d'âme. L'ennui, XIXe-XXe siècle.* Approches historiques, 44. https://paris1.hal.science/hal-01093166.

Goetz, T., Stempfer, L., Pekrun, R., Van Tilburg, W. A.et Lipnevich, A. A. (2024). Academic boredom. Dans : M. Bieleke, , W. Wolff, et C.S. Martarelli, T*he Routledge international handbook of boredom* (p. 225-249). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003271536-18/academic-boredom-thomas-goetz-lisa-stempfer-reinhard-pekrun-wijnand-van-tilburg-anastasiya-lipnevich.

Goldman, C. (2005). La question du masculin chez l'enfant surdoué. *Psychologie clinique et projective,* 11(1), 205-222. https://doi.org/10.3917/pcp.011.0205.

Goldman, C. (2007). Le surinvestissement de la pensée chez l'enfant surdoué : Trois études de cas. *La psychiatrie de l'enfant*, 50(2), 527-570. https://doi.org/10.3917/psye.502.0527

Goldman, C. (2008a). *Enfants surdoués : Génie ou folie ? : Articulations théoriques et projectives : Perspective psychanalytique.* [Thèse de doctorat, Université Paris Descartes].

Goldman, C. (2008b). L'adolescent surdoué. *Adolescence*, n° 65(3), Article 3. https://www.cairn.info/revue-adolescence1-2008-3-page-749.htm.

Goldman, C. (2008c). L'inexprimable agressivité de l'enfant surdoué. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 247-264. https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.12.006.

Goldman, C. (2010). Enfants surdoués : Origines troubles, théories sexuelles infantiles et quête cognitive. *Le Carnet Psy,* 149(9), 29-45. https://doi.org/10.3917/lcp.149.0029.

Goldman, C. (2012). Soigner l'enfant surdoué ? *Le Journal des psychologues*, 298(5), 48-54. https://doi.org/10.3917/jdp.298.0048.

Goldman, C. (2022). HPI (haut potentiel intellectuel). *Le Carnet PSY, Hors-série* (HS1), 5-10. https://doi.org/10.3917/lcp.hs1.0005.

Goldman, C., Golse, B., Golse, B., Grégoire, J., Guénolé, F., Baleyte, J. M., Speranza, M., Hacking, I., Kaës, R.et Karaki, S. (2024). Être hpi, mythe ou réalité ? *Le Journal des psychologues,* 409/59. https://shs.cairn.info/article/JDP_409_0059/pdf.

Golse, B. (2014). Du bébé à l'adolescent : L'intériorisation progressive de l'énigme. *Le carnet PSY*, 6 (173), 48-52. https://shs.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2013-6?lang=fr. .

Goossens, L.et Marcoen, A. (1999). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity : From individual differences to developmental processes. Dans : K.J. Rotenberg et S. Hymel, *Loneliness in childhood and adolescence* (p. 225-243). Cambridge University Press.

Goriatcheff-Madsen, S.et De Luca, M. (2018). Un exemple particulier du sentiment d'ennui à l'adolescence. Controverse dans la Psychanalyse d'Enfants et d'Adolescents. 23, 1-22. https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/23-DELUCA-ES.pdf.

Good, C., Aronson, J., et Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of applied developmental psychology*, *24* (6), 645-662.

Gougis, L. (2023). *À quoi ressemble le cerveau d'une génie ?* Science et vie. https://www.science-et-vie.com/article-magazine/le-genie-se-lit-dans-le-cerveau.

Granger, C. (2012). Introduction. Deux siècles d'ennui. Dans : P. Goetschel, C. Granger, N. Richardet S. Venayre (Eds.), *L'ennui. Histoire d'un état d'âme (XIXè -XXè siècle)* (p. 7-23). Publications de la Sorbonne.

Green, A. (1983). La mère morte. Dans : A. Green, *Narcissisme de vie, narcissisme de mort* (p. 222-253). Édition de minuit. https://cir.nii.ac.jp/crid/1570291225537323648.

Green, A. (1986). Le travail du négatif. *Revue française de psychanalyse,* 489-493. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-23079.

Green, A. (1990). L*a folie privée : Psychanalyse des cas-limites*. Gallimard.

Greenfeld, L. (2012). L'émergence d'un mal-être moderne et des mots pour le dire. Dans : P. Goetschel, C. Granger, N. Richardet S. Venayre (Eds.), L*'ennui : Histoire d'un état d'âme (XIXe-XXe siècle)* (p. 31-43). Publications de la Sorbonne.

Greenson, R. R. (1953). On boredom. J*ournal of the American Psychoanalytic Association,* 1(1), 7-21. https://doi.org/10.1177/000306515300100102.

Grégoire, J. (2010). Introduction - Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? *Enfance*, 1(1), 5-9. https://doi.org/10.4074/S0013754510001023.

Grégoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* 119, 419-424. http://www.psyris.be/wp-content/uploads/2019/12/Gregoire2012.pdf.

Grégoire, J. (2017). Comment interpréter les indices du WISC-V ? *Le Journal des psychologues*, 1, 24-29. https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2017-1-page-24.htm.

Grégoire, J. (2019). L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC-V. Mardaga. https://doi.org/10.3917/mard.grego.2019.01.

Grégoire, J. (2021a). L'identification du haut potentiel. Psychologie du haut potentiel, 203-220. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A252797.

Grégoire, J. (2021b). WISC-V : Examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratiques de l'échelle de Wechsler. Mardaga. https://shs.cairn.info/wisc-v-examen-clinique-de-l-intelligence-de-l-enfa--9782804709594.

Grégoire, J.et Bohler, S. (2021). Les HPI sont un défi pour notre éducation. *Cerveau & Psycho*, 136 (9), 58-63. https://stm.cairn.info/magazine-cerveau-et-psycho-2021-9-page-58

Grégoire, J. (2023). La précocité intellectuelle en questions. *Sciences Humaines*, *358*(5), 34-39. https://doi.org/10.3917/sh.358.0034.

Gregoire, J., Vlieghe, M.et Lebrun, E. (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, 2010 (01), 85. https://www.academia.edu/19741663/Haut-potentiel-créativité-et-personnalité .

Grieve, P. (2009). L'héritage freudien dans la psychanalyse de l'adolescent : Le travail de Moses Laufer. *Adolescence*, 271(1), 53-63. https://doi.org/10.3917/ado.067.0053

Grolet, J. (2017). *L'ennui à l'école*. [Mémoire de Master MEEF, École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622200/document. HAL Id : dumas-01622200, version 1.

Gross, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask : Intellectually gifted students and the search for identity. R*oeper Review*, 20(3), 167-174. https://doi.org/10.1080/02783199809553885.

Grubb, E. A. (1975). Assembly line boredom and individual differences in recreation participation. *Journal of Leisure Research*, 7(4), 256-269. https://doi.org/10.1080/00222216.1975.11970242.

Guédeney, A. (1999). Dépression et retrait relationnel chez le jeune enfant : Analyse critique de la littérature et propositions. *La Psychiatrie de l'enfant*, 42(1), 299-331. https://search.proquest.com/openview/35293846d7853474357e094e61c5b60b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817462.

Guédeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : Apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144. https://www.cairn.info/revue-devenir-2011-2-page-129.htm

Guédeney, N. et Guedeney, A. (2009). *L'attachement : Approche théorique*. Elsevier. https://www.sciencedirect.com/book/9782294745201/lattachement-approche-theorique.

Guédeney, N., Guédeney, A. et Tereno, S. (2021). *L'attachement : Approche théorique et évaluation*. Elsevier Health Sciences. https://books.google.com.

Guégan, S. (2021). *Baudelaire, l'art contre l'ennui*. Flammarion. https://livre.fnac.com/a15903967/Stephane-Guegan-Baudelaire-l-art-contre-l-ennui

Guéguen, C. (2015). *Vivre heureux avec son enfant : Un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*. Robert Laffont. https://books.google.com

Guéguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Groupe Margot.

Guénolé, F. et Baleyte, J.-M. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9 (1), Article 1. https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2017-1-page-19.htm.

Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J.-M., Fourneret, P. et Revol, O. (2013). Étude transversale de l'anxiété trait dans un groupe de 111 enfants intellectuellement surdoués. *L'Encéphale*, 39 (4), 278-283. https://doi.org/10.1016/j.encep.2013.02.001.

Guignard, J.-H., Kermarrec, S. et Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209-215. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006.

Guignard, J.-H. et Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie Française*, 49 (3), 305-319. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001.

Guilleminot, D. et Crombez, Y. (1989). *L'Enfant inhibé*. FeniXX.

Guillon, M.-S. (2019). Les enfants et adolescents intellectuellement précoces, atout ou handicap ? L*e Journal des psychologues*, 371 (9), 69-73. https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2019-9-page-69.

Guillon, M.-S. et Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(1), 30-36. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005.

Guillon, M.-S., Wurmberg, D. et Ertle, S. (2018). La clinique psychiatrique de l'adolescent suicidaire repéré à haut potentiel intellectuel. *L'information psychiatrique*, 94 (1), 53-57. https://doi.org/10.1684/ipe.2018.1742.

Gutton, P. (2013). Le pubertaire. *Presses Universitaires de France*. https://www.cairn.info/le-pubertaire--9782130608288-p-7.htm.

Gutton, P. (2014). La situation anthropologique fondamentale de l'adolescence. *Adolescence*, 321 (1), 11-21.

Gutton, P. (2015). La haine examinée selon le pictogramme pubertaire. *Adolescence*, T. 33 2(2), 323-330. https://doi.org/10.3917/ado.092.0323.

Haan Jallageas, M.-L. (2020). Les enfants à haut potentiel intellectuel dans le système scolaire [Mémoire de Bachelor, Haute École Pédagogique de Bejune]. https://folia.unifr.ch/global/documents/312077.

Haesevoets, Y.-H. (2016). *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence*. De Boeck Superieur.

Halpern, C. (2008). L'acédie, ancêtre de la paresse. *Sciences Humaines*, 196 (8), 5-5. https://shs.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2008-8-page-5

Hamad, N. (2023). La haine chez l'enfant et l'adolescent. *La revue lacanienne*, 24 (1), 127-133. https://doi.org/10.3917/lrl.231.0127.

Hamdioui, S. et Vaivre–Douret, L. (2022). Existe-t-il un développement moteur et psychoaffectif spécifique de l'enfant à haut potentiel ? Influence sur les activités de la vie quotidienne et sur le profil du quotient intellectuel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70 (5), 244-255. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.01.008.

Hamdioui, S. et Vaivre-Douret, L. (2023). The distribution of IQ index scores in the psychometric profile of children with High Intellectual Potential (HIP) : Is the heterogeneity specific to HIP ? *European Psychiatry*, 66 (S1), S746-S746. https://search.proquest.com/openview/03469758b7fc5ebd10004e13fb13e3c5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4933639.

Hanifi, M. (2019). Le couple Inhibition/Agir à l'adolescence : Du symptôme à la fonction. *Psychothérapies*, 39 (1), 9-14. https://doi.org/10.3917/psys.191.0009.

Harf, A., Sibeoni, J., Genis, C., Grandclerc, S., Hellier, É., Minassian, S., Roué, A., Snegaroff, C., Skandrani, S. et Moro, M. R. (2022). Une nouvelle proposition de soins pour les refus scolaires anxieux à l'adolescence : La thérapie multifamiliale. *La psychiatrie de l'enfant*, 65 (1), 37-51. https://doi.org/10.3917/psye.651.0037.

HAS. (2014). Dépression de l'adolescent : Comment repérer et prendre en charge ? *Haute Autorité de Santé*. https://www.has-sante.fr.

HAS. (2025). La HAS adopte son nouveau programme « santé mentale et psychiatrie » 2025-2030. *Haute Autorité de Santé*. https://www.has-sante.fr.

Hauser, V. S. (2014). *Les fluctuations dans les épreuves de vitesse de traitement du WISC-IV sont-elles liées aux capacités cognitives* ? [Master en psychologie, Université de Genève]. Citeseer. https://citeseerx.ist.psu.edu.

Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M. et Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders : A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. J*ournal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (6), 1152-1168. https://doi.org/10.1037/0022-006X.64.6.1152.

Haynal, A. (1977, janvier). *Le sens du désespoir* [communication orale]. XXVIème congrès des psychanalystes de langue romane. La dépression. Paris. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5446255k.

Haza, M. (2016). S'ennuyer... en jouant ? L'ennui face aux jeux vidéo chez les adolescents. *Enfances & Psy*, 70(2), 92-100. https://shs.cairn.info/article/EP_070_0092?tab=texte-integral.

Hazotte, E. (2007). *La transmission intergénérationnelle des angoisses et des troubles du sommeil associés chez l'enfant en période de latence : Approche clinique, projective et comparative*. [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. https://theses.fr/2007NAN21023.

Heidegger, M. (1986). *Être et Temps.* Gallimard. https://livre.fnac.com/a178672/Martin-Heidegger-Etre-et-Temps.

Heidegger, M. (1929). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique : Monde, finitude, solitude*. Gallimard.

Hernandez, S., Girard, M., Lecamp, M., Dohnalova, M. et Larome, A. (2001). L'ennui, mode d'emploi. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 159 (1), 28-32. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000344870000007X.

Hertz, S. (2016). *Relations parents-enfant et fonctions exécutives des enfants à l'âge de l'entrée scolaire : L'importance des pères.* [Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M. Sc.) en psychologie, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15888.

Hilscher, E. (2022). *Fonctions exécutives et haut potentiel intellectuel chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte.* [Thèse, Université Paris Cité]. https://theses.fr/2022UNIP7138.

Hirschi, T. (1968). *Causes of Delinquency*. University of California Press.

Hoge, R. D.et McSheffrey, R. (1990). An Investigation of Self-Concept in Gifted Children. *Exceptional Children*, 57 (3), 238-245. https://doi.org/10.1177/001440299105700306

Holahan, C. K. (2021). Achievement Across the Life Span : Perspectives From the Terman Study of the Gifted. Gifted Child Quarterly, 65 (2), 185-195. https://doi.org/10.1177/0016986220934401.

Houdé, O. (2007). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. Le *Journal des psychologues*, 244 (1), 40-42. https://doi.org/10.3917/jdp.244.0040.

Houdé, O. (2019). *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*. Odile Jacob.

Houdé, O. (2020). *L'inhibition au service de l'intelligence : Penser contre soi-même* ([Nouvelle édition]). Presses universitaires de France - Humensis.

Houellebecq, M. (1994). *Extension du domaine de la lutte*. J'ai lu.

Houssier, F. (2022). Destin de l'Idéal du Moi à l'adolescence : Mise en acte et fantasme magique de réalisation de soi. *Imaginaire & Inconscient*, 49 (1), 77-85. https://doi.org/10.3917/imin.049.0080.

Houzel, D. (2010). Le concept d'enveloppe psychique.

Hudson, J. (2013) et Sicouri, E. La relation parent-enfant pendant la petite enfance et le développement de l'anxiété et de la dépression. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. 1-9. https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/anxiete-et-depression.

Huerre, P., Pagan-Reymond, M. et Reymond, J.-M. (2002). *L'adolescence n'existe pas : Une histoire de la jeunesse*. Odile Jacob. https://books.google.com/books.

Huguet, M. (1984a). IV - Ennui et mal du siècle : Un support pour une approche psychologique de l'ennui actuel. *Philosophie d'aujourd'hui*, 131-168. https://shs.cairn.info/l-ennui-et-ses-discours--9782130385424-page-131.

Huguet, M. (1984b). *L'Ennui et ses discours*. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/l-ennui-et-ses-discours--9782130385424.htm.

Huguet, M. (1987). *L'Ennui ou la douleur du temps.* Masson.

Humbeeck, B. (2019, 23 mai). Théorie de l'attachement : Quel est le rôle des grands-parents ? [Podcast audio]. Dans : *Grand bien vos fasse*. France Inter. https://www.radiofrance.fr/franceinter/theorie-de-l-attachement-quel-est-le-role-des-grands-parents-6376645.

Hunter, J. A., Dyer, K. J., Cribbie, R. A.e t Eastwood, J. D. (2016). Exploring the Utility of the Multidimensional State Boredom Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(3), 241-250. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000251.

Husain, O. (1992). Pour un décloisonnement des tests. *Bulletin de psychologie*. 46 (409), 146-152. h https://doi.org/10.3406/bupsy.1992.1259 ..

Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le Journal des psychologues*, 234 (1), Article 1. https://doi.org/10.3917/jdp.234.0024.

Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, *60* (6), 581.

Insee. (2025). *Professions Intermédiaires*. https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2003/categorieSocioprofessionnelleAgregee/4

Ipsos. (2024, janvier 29). 40% des 11-15 ans déclarent que l'école les ennuie. *Ipsos*. https://www.ipsos.com/fr-fr/40-des-11-15-ans-declarent-que-lecole-les-ennuie.

Ipsos. (2025, mars 14). Baromètre du moral des adolescents : Un jeune sur quatre fait l'objet d'une suspicion d'un trouble anxieux généralisé. *Ipsos*. https://www.ipsos.com/fr-fr/barometre-du-moral-des-adolescents-2025.

Iso-Ahola, S. E. et Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure : Conceptualization, reliability and validity of the Leisure Boredom Scale. *Journal of Leisure Research,* 22 (1), 1-17. https://doi.org/10.1080/00222216.1990.11969811.

Israël, L. (2007). L'ennui (de ennuyer : In odiare). Dans : L. Israël, *Le désir à l'œil* (p. 134-147). Érès. https://www.cairn.info/le-desir-a-l-oeil--9782749201917-p-134.htm.

Jaccard, A. (2019). Quand la haine rencontre l'idéal. *Le Genre humain*, 61 (2), 153-158. https://doi.org/10.3917/lgh.061.0153.

Jacques, C. (1992). L'inhibition intellectuelle. [DESS en informatique documentaire, Université Claude Bernard de Lyon]. https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/62680-l-inhibition-intellectuellenote-de-synthese.

Jacquet, K. (2022a). Qu*e mesure au juste le QI, quotient intellectuel ?* Sciences et Vie. https://www.science-et-vie.com/questions-reponses/que-mesure-au-juste-le-qi-56340.html, consulté en avril 2025.

Jacquet, K. (2022b). *Qu'y a-t-il à l'intérieur du cerveau des surdoués ?* Sciences et Vie. https://www.science-et-vie.com/questions-reponses/quy-a-t-il-a-linterieur-du-cerveau-des-surdoues-56820.html, consulté en avril 2025.

Jaïs, É. (2023). Naviguer dans le pot au noir, entre refoulement et régression. *Adolescence*, 411 (1), 91-102. https://doi.org/10.3917/ado.111.0091.

Janet, P. (1903). *Les obsessions et la psychasthénie. Études cliniques et expérimentales sur les idées obsédantes, les impulsions, les manies mentales, la folie du doute, les tics.* Félix Alcan. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3411368r

Jankech, C.et Anthamatten, J.-C. (2007). *L'échec scolaire du surdoué*. [Article PDF]. http://www.jankech.ch.

Jankech-Caretta, C. (2002). Les caractéristiques des enfants intellectuellement précoces. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* 67, 112-119. http://www.jankech.ch/pdf/charfr.pdf.

Jankélévitch, V. (1963). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Aubier Montaigne.

Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x.

Jeammet, P. (1994). Les vicissitudes du travail de séparation à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *42*(8-9), 395-402.

Jeammet, P. (2002). Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l'adolescence. *Psychothérapies*, 22 (2), 77-87. https://doi.org/10.3917/psys.022.0077.

Jeammet, P. (2004). 83. La dépression chez l'adolescent. Dans : S. Lebovici, R. Diatkine et M.Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Vol. 2, p. 1477-1499). Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/article/PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. DIATK_2004_01_1477

Jeammet, P. (2007). L'adolescence aujourd'hui, entre liberté et contrainte. *Empan*, 66 (2), 73-83. https://doi.org/10.3917/empa.066.0073.

Jean, N., Chegaray-Beugnot, A. et Carrié, S. (2021). *HPI*. [Série télévisuelle]. https://www.allocine.fr/series/ficheserie_gen_cserie=25616.html.

Jeanclaude, C. (2010). F*reud et sa terreur de l'ennui.* [Article PDF] https://www.psy-psychanalyste.com/freud-et-sa-terreur-de-lennui/218.

Jefferson, A. (2020). Le temps du génie. Dans : A. Jefferson, *Le Génie au XIXème siècle, . Anatomie d'un monstre* (Vol. 1-458, p. 153-167). Classiques Garnier. https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-10106-2.p.0153.

Jeronimus, B. F., Riese, H., Sanderman, R. et Ormel, J. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences : A five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107 (4), 751-764. https://doi.org/10.1037/a0037009.

Johnson, A. (2014). *Relation entre inhibition et développement langagier : Étude transversale d'un groupe d'enfants présentant un trouble spécifique du développement du langage*. [Maîtrise universitaire en logopédie, Université de Genève]. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38950.

Jonard, N. (1998). *L'ennui dans la littérature européenne : Des origines à l'aube du XXe siècle.* Honoré Champion éditeur.

Jones, E. (1908). Rationalization in every-day life. T*he Journal of Abnormal Psychology*, 3 (3), 161-169. https://doi.org/10.1037/h0070692.

Josephs, C. (2022). *Le haut potentiel intellectuel mis en échec par l'école régulière.* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique de Bejune] . https://folia.unifr.ch/documents/323757/files/FP_2022_MEM_JosephsClaire.pdf

Jourdain, F. (2020). *Rappel historique de l'instruction obligatoire en France depuis 1789*. Libres enfants du Tarn. https://libresenfantsdutarn.com/2020/10/09/rappel-historique-de-linstruction-obligatoire-en-france-depuis-1789.

Jumel, B. (2017). *Aide-Mémoire WISC-V.* Dunod. https://shs.cairn.info/aide-memoire-wisc-v--9782100761821-page-45.

Kaës, R (2009). *Les alliances inconscientes*. Dunod.

Kafka, F. (1938). *La Métamorphose*. Gallimard. https://www.gallimard.fr/catalogue/la-metamorphose/9782070235155.

Kafka, F. (1972). *Le Château.* Gallimard. https://www.gallimard.fr/catalogue/le-chateau/9782070362844.

Kamieniak, I. et Kaswin-Bonnefond, D. (2009). Inhibition : Argument. *Revue française de psychanalyse*, 73 (2), 325-330. https://doi.org/10.3917/rfp.732.0325.

Kant, E. (1775). *Leçons d'éthique*. Livre de poche. https://www.livredepoche.com/livre/lecons-dethique-9782253067283.

Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A. et Borowski, T. B. (2018). High intelligence : A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289616303324..

Kattar, A. (2020). L'expérience scolaire des élèves-adolescents à haut potentiel. *Cliniques méditerranéennes*, 102, 49-62. https://doi.org/10.3917/cm.102.0049

Kaufman, B. (2020). L'intelligence n'est pas une donnée fixe. *Cerveau et Psycho*, 121, 19-22.

Kearney, K. (1990). Leta Hollingworth's unfinished legacy : Children above 180 IQ. *Roeper Review*, 12(3), 181-188. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783199009553267.

Kermadec, M. de (2011). *L'adulte surdoué : Apprendre à faire simple quand on est compliqué.* Albin Michel.

Kermarrec, S. (2017). *Relations entre potentiel intellectuel, anxiété et dépression chez l'enfant*. [Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. https://theses.fr/2017USPCB216.

Kernberg, O. (2016). Chapitre 4. L'expérience subjective du vide. *Psychismes*, 145-158. https://doi.org/10.3917/dunod.kernb.2016.01.0145.

Kernier, N. de, Marty, F. et Canouï, P. (2008). Attaque de soi à l'adolescence, désir et refus de séparation ? *Cahiers de psychologie clinique*, 31 (2), 25-49.

https://doi.org/10.3917/cpc.031.0025.

Kernier, N. de. (2010). L'adolescent fatigué : De quelle fatigue ? *Imaginaire et Inconscient*, 25 (1), 89-99. https://doi.org/10.3917/imin.025.0089.

Kestemberg, E. (1962). L'identité et l'identification chez les adolescents. *La psychiatrie de l'enfant*, *5*(2), 441.

Kieboom, T. (2018). Accompagner l'enfant surdoué : HP et heureux. De Boeck Sup. https://www.momox-shop.fr/tessa-kieboom-accompagner-l-enfant-surdoue-hp-et-heureux-taschenbuch-M02807307620.html.

Kindelbeger, C., et Safont-Mottay, C. (2023). Trajectoires d'élaboration d'un projet vocationnel au cours du lycée : interrelations avec les processus identitaires, la motivation et les indicateurs de décrochage scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (52/2), 307-339.

Klein, M. (1928). Les stades précoces du conflit œdipien. Essais de psychanalyse, 229-241.

Klein, M. (1931). Contribution à la théorie de l'inhibition intellectuelle. Essais de psychanalyse, 283-295.

Klein, M. (1932). La psychanalyse des enfants. Presses Universitaires de France. https://www.abebooks.com/psychanalyse-enfants-Mélanie-Klein-Presses-Universitaires/19368827201/bd.

Klein, M. (1935). A contribution to the psychogenesis of manic-depressive states. International Journal of Psycho-Analysis, 16, 145-174.

Klein, B., Rajendram, R., Hrycko, S., Poynter, A., Ortiz-Alvarez, O., Saunders, N. et Andrews, D. (2023). L'anxiété chez les enfants et les adolescents – partie 1 : le diagnostic. *Paediatrics & Child Health*, *28*(1), 37-44. https://doi.org/10.1093/pch/pxac101 https://search.proquest.com/openview/edc3d8e682424f6457486feab6093d82/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818729.

Klein, M. (1940). Le deuil et ses rapports avec les états maniaco-dépressifs. Essais de psychanalyse, 341-369.

Kocevar, G., Suprano, I., Stamile, C., Hannoun, S., Fourneret, P., Revol, O., Nusbaum, F. et Sappey-Marinier, D. (2019). Brain structural connectivity correlates with fluid intelligence in children : A DTI graph analysis. Intelligence, 72, 67-75. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289618300898.

Koenen, K. C., Moffitt, T. E., Roberts, A. L., Martin, L. T., Kubzansky, L., Harrington, H., Poulton, R. et Caspi, A. (2009). Childhood IQ and Adult Mental Disorders : A Test of

the Cognitive Reserve Hypothesis. American Journal of Psychiatry, 166 (1), 50-57. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.08030343.

Koreicho, N. (2024). La fonction paternelle. Institut Français de Psychanalyse. https://institutfrancaisdepsychanalyse.com/la-fonction-paternelle.

Koretzky, C. (2016). Passions de l'être, passions de l'âme. La Cause du Désir, 93 (2), 73-78. https://doi.org/10.3917/lcdd.093.0073.

Kostogianni, N. (2007). L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents intellectuellement surdoués : Le rôle du profil intellectuel et de la représentation de soi. [These de doctorat, Paris 10]. https://www.theses.fr/2007PA100006.

Kostogianni, N.et Andronikof, A. (2014). Estime de soi et haut potentiel : Une étude Rorschach Système Intégré. L'Encéphale, 40(1), 3-8.

https://www.academia.edu/15394309/Estime_de_soi_et_haut_potentiel_une_%C3%A9tude_Rorschach_Syst%C3%A8me_Int%C3%A9gr%C3%A9.

Kovacs, K. et Pléh, C. (2023). William Stern : The Relevance of His Program of 'Differential Psychology'for Contemporary Intelligence Measurement and Research. Journal of Intelligence, 11 (3), 41. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030041..

Kovacs, M. (1978). Children's Depression Inventory. APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t19482-000

Kovacs M. (1985). Histoire naturelle et évolution des troubles dépressifs de l'enfance. Annales psychiatriques, 15 (6), 387-389. Doi : 10.3928/0048-5713-19850601-09.

Kovacs, M.et Beck, A. T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. Dans : Schulterbrandt, J.G. and Raskin, A., Depression in Childhood : Diagnosis, Treatment and Conceptual Models (p. 1-25). National Institute of Mental Health.

Koyanagi, K. (2018). Cet effrayant petit livret… Expériences nouvelles touchant le vide de Blaise Pascal. Dans : J.-P. Cléro, *Les Pascal à Rouen,* (1640-1648, p. 137-157). Presses universitaires de Rouen et du Havre. http://books.openedition.org/purh/7571.

Krokhmal, A. (2021). Boredom [Anastasiya Krokhmal artist @art_kroha]. https://www.instagram.com/art_kroha.

Kuhn, R. (1969). Le Roi dépossédé : Pascal et l'ennui. French Review, 657-664. https://www.jstor.org/stable/386465.

Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N., Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1411981.

Labouret, G. et Grégoire, J. (2018). La dispersion intra-individuelle et le profil des scores dans les QI élevés. *ANAE*, 154(1), 271-279. https://www.researchgate.net/profile/Ghislaine-Labouret-2.

Lacan, J. (1957a). La relation d'objet et les structures freudiennes. *Bulletin de psychologie*, 10 (7), 426-430. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1957_num_10_7_7086.

Lacan, J. (1957b, 1998). *Le Séminaire Livre V : « les Formations de l'inconscient »*. Seuil.

Lacan, J. (1960). Le désir et son interprétation. *Bulletin de psychologie*, 13 (171), 263-272. https://doi.org/10.3406/bupsy.1960.8296.

Lacan, J. (1975). Relation d'objet et relation intersubjective. *Le Séminaire, IV*. Le seuil.

Lachaux, J.-P. (2016). *Les petites bulles de l'attention : se concentrer dans un monde de distractions*. Odile Jacob.

Laclos, P.-A.-F. de (1782). *Les Liaisons dangereuses*. Durand-Neveu.

Ladame, F. (2003). *Les éternels adolescents : Comment devenir adulte.* Odile Jacob. https://books.google.com.

Ladame, F. (2015). Haine et adolescence : Qui hait qui ? *Adolescence*, 332(2), 289-300. https://doi.org/10.3917/ado.092.0289

Lagache, D. et Rosenblum, E. (1982). L*a psychanalyse et la structure de la personnalité*. Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/article/PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE_LAGAC_1982_01_0191.

Lalande, L. (2015). *Réconcilier l'enfant surdoué avec l'école : Stop à l'échec scolaire* ! Editions Eyrolles.

Lamanno-Adamo, V. L. C. (2017). Ennui, deuil et mélancolie. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 51 (3), 79-89. http://pepsic.bvsalud.org.

Lamartine, A. M. L. (1831). *Méditations poétiques*. Vervloet. https://books.google.com

Lamas, C. et Corcos, M. (2007). Dépression à l'adolescence. *Médecine*, 3 (3), 114-117. https://apimed-pl.org/contenu/uploads/2019/12/Medecine.2007.Depression_adolescence-1.pdf

Lamiell, J. T. (2003). Beyond Individual and Group Differences : Human Individuality, Scientific Psychology, and William Stern′s Critical Personalism. Sage Publications. https://books.google.com.

Lamiell, J. T. (1996). William Stern : More than "the IQ guy". Dans : G.A. Kimble, A.A. Boneau et M. Wertheimer, *Portraits of pioneers in psychology* (p. 73-86). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781410602756..

Lamiell, J. T. (2012). Introducing William Stern (1871–1938). *History of Psychology,* 15 (4), 379-384. https://doi.org/10.1037/a0027439

Lancon, C., Martinelli, M., Michel, P., Debals, M., Auquier, P., Guedj, E.et Boyer, L. (2015). Comorbidités psychiatriques et qualité de vie chez les sujets adultes à haut potentiel intellectuel : Relations avec l'estime de soi. *La Presse Médicale*, 44 (5), e177-e184. https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.11.018.

Lapeyronnie, D. (2021). La singularité de l'ennui. P*resses universitaires de Louvain*, 311-331.

Lapierre, S. et Marcotte, D. (2024). Évolution des catégories de symptômes de dépressifs au cours de l'adolescence et de l'émergence de l'âge adulte et étude des différences entre étudiants au postsecondaire et non-étudiants. *Canadian Journal of Behavioural Science*/Revue canadienne des sciences du comportement, 56(1), 20. https://psycnet.apa.org/record/2023-06106-001.

Laplanche, J.et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse.* Presses Universitaires de France.

Larivée, S. (2011). *Le quotient intellectuel : Ses déterminants et son avenir*. Éditions Multimondes.

Lassagne, M. (2015). *Le haut potentiel et ses nuances*. Coaching Cadres et Dirigeant.e.s HPI. http://www.coaching-et-douance.com.

Laufer, M. (1999). Perte d'objet et deuil à l'adolescence. Dans : P. Gutton (Dir.), *Affliction* (p. 155-176). Éditions GREUPP. https://doi.org/10.3917/greu.gutto.1999.01.0155.

Lavianne, J.-N. (2004). Surmoi et souffrance. *Cahiers de psychologie clinique*, 23 (2), 249-272. https://doi.org/10.3917/cpc.023.249.

Le Maléfan, P., & Billard, P. (2003). Post-adolescence, moment de suspension, moment d'éthique. *L'information psychiatrique*, *79* (9), 597-604.

Le Naour, R. (2007). Troubles anxieux : Diversité des approches théoriques. *L'information psychiatrique*, 83 (9), 775-780. https://doi.org/10.1684/ipe.2007.0222.

Le Savoureux, H. (1913). *Le Spleen, contribution à l'étude des perversions de l'instinct de conservation.* [Thèse de médecine, Faculté de Paris]. https://data.bnf.fr/fr/temp-work/cde7e9bc1458f226c63ded18dbc832f7.

Lecerf, T., Döll, S. et Bastien, M. (2024). L'analyse du profil dans le WISC-V : Une pratique fondée sur les preuves ? *L'Année psychologique*, 124 (4), 525-557. https://doi.org/10.3917/anpsy1.244.0525.

Lecerf, T., Golay, P., Reverte, I., Senn, D., Favez, N. et Rossier, J. (2012). Scores composites CHC pour le WISC-IV : Normes francophones. *Pratiques Psychologiques*, 18 (1), 37-50. https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.04.001.

Lechevallier, I. (2005). L'ennui au collège. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 60 (2), 77-82. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-2-page-77.htm.

Leclaire, C. (2022). Saint Antoine exposé. Représenter la tentation : questionnements et enjeux. Lecture de représentations iconographiques de la tentation de saint Antoine aux XVème et XVIème siècles. *Nouvelle Revue d'esthétique,* 1, 149-158. https://www.cairn.info/load-pdf.

Lee, K. H., Choi, Y. Y., Gray, J. R., Cho, S. H., Chae, J.-H., Lee, S. et Kim, K. (2006). Neural correlates of superior intelligence : Stronger recruitment of posterior parietal cortex. *Neuroimage*, 29(2), 578-586.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053811905005550.

Legrand, J. (2004). *Le développement affectif de l'enfant intellectuellement précoce*. Cabinet Psychothérapie - Julia Legrand. http://www.cabinet-psychotherapie.com/articles/article-surdoues.pdf.

Lekeuche, P. (2011). Création, sublimation, idéalisation. *Cahiers de psychologie clinique*, 36 (1), 19-33. https://doi.org/10.3917/cpc.036.0019

Leloup, S. (2003). *L'ennui des lycéens : Du manque de motivation au décalage des attentes.* [Thèse de doctorat, Reims]. https://www.theses.fr/2003REIML001.

LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8 (2), Article 2. http://149.31.58.106/index.php/nspb/article/view/159.

Le Roux, D. (2022). Haut Potentiel Intellectuel (HPI) en décrochage scolaire : Concrètement, que faire ?, Tom Pousse

Lesourd, S. (2007). Traces d'adolescence dans l'histoire. Dans : S. Lesourd, *La construction adolescente* (p. 13-24). Érès. https://www.cairn.info/la-construction-adolescente--9782749203966-p-13.htm.

Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. *Contributions to probability and statistics*, 278-292.

Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : Une sociologie des enfants surdoués*. La découverte.

Liratni, M. (2018). Haut potentiel intellectuel et psychopathologies : Position réconciliatrice et pistes thérapeutiques. A*pproche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 154, 305-312.
https://v-assets.cdnsw.com/fs/Root/ee9bz-001_008_ANAE_LIRATNI_154.pdf

Liratni, M. et Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV : Quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescenc*e, 55 (4), 214-219.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961707001237.

Liratni, M.et Pry, R. (2008). La créativité des enfants à haut potentiel intellectuel. *ANAE Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 96-97, 73-80. https://static1.squarespace.com/static/5e7d23547fd94271eea4c48e/t/5e96eee1231140741520fdc5/1586949858582/Article_Neurospychologie_2008.pdf.

Liratni, M. et Pry, R. (2011). Enfants à haut potentiel intellectuel : Psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 59 (6), 327-335. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2010.11.005.

Liratni, M. et Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques Psychologiques*, 18(1), 63-74.
https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.01.006.

Loi n° 2020-290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de covid-19, 2020 (2020).

Lomas, T. (2017). A meditation on boredom : Re-appraising its value through introspective phenomenology. *Qualitative Research in Psychology*, 14 (1), 1-22. https://doi.org/10.1080/14780887.2016.1205695.

Lubart, T. (2006). E*nfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Editions Bréal.

Lubart, T., Besançon, M. et Barbot, B. (2019). La créativité, ressource potentielle de l'enfant et l'adolescent, à évaluer, révéler et développer. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67 (3), 121-129. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.02.004.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on psychological science*, 1 (4), 316-345.

Ludwig, P. (2008). *Une émotion utile : L'ennui.* Cerveau et psycho. cerveauetpsycho.fr. Pour la Science.

https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/https:https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/une-emotion-utile-l-ennui-2238.php.

Lugeon, F. (2019). *Enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel : Entre stéréotypes et études scientifiques*. [Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé, Haute école pédagogiquede Lausanne]. https://doi.org/10.22005/bcu.268707.

Lussier, F., Chevrier, E. et Gascon, L. (2018). *Neuropsychologie de l'enfant* - 3e éd. : Troubles développementaux et de l'apprentissage. Dunod.

Maccoby, E. E. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, *4*.

Mack, C. et Moor, L. (1982). Versions françaises de l'inventaire de dépression de l'enfant - Children Depression Inventory (CDI) de Kovacs et Beck (1977). Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. https://psycnet.apa.org/record/1983-24774-001.

Madi, A. (2024). L'impact des écrans sur l'inhibition cognitive chez les enfants en contexte scolaire : Une évaluation avec le WISC-V. *Alnass*, 19 (2), 118-135. https://asjp.cerist.dz/en/article/260640.

Mahler, M. (1967). La symbiose humaine et les vicissitudes de l'individuation. Dans : H-P. Blum, (rédacteur en chef), *Dix ans de psychanalyse en Amérique : Anthologie du « Journal of the American Psychoanalytic Association »* (p. 27-50). PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. https://bsf.spp.asso.fr/index.php?lvl=notice_display&id=72770.

Mahler, M. (2013). Symbiose et séparation-individualisation. *Le Coq-héron*, 213 (2), 59-73. https://doi.org/10.3917/cohe.213.0059.

Mahler, M. S. (1974). Symbiosis and Individuation : The Psychological Birth of the Human Infant. *The Psychoanalytic Study of the Child,* 29 (1), 89-106. https://doi.org/10.1080/00797308.1974.11822615.

Mahler, M. S. (1975). Symbiose und Individuation. *Psyche*, 29 (7), 609-625. https://elibrary.klett-cotta.de/article/99.120105/ps-29-7-609.

Maïdi, H. (2018). Chapitre 4. Adolescence névrotique. Dans : N. Sierra-Scroccaro, *8 cas cliniques en psychopathologie de l'adolescent et du jeune adulte* (p. 91-107). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.scroc.2018.01.0091.

Mâle, P. (1982). *La crise juvénile* (Vol. 1). Payot.

Mallat-Grow, C. S. (2020). *The Trauma of the Gifted Child*. [Thèse, Faculté de psychologie professionnelle de Chicago].

https://search.proquest.com/openview/8e58b0dcac6151e022c9cd8230c25594/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y.

Mann, H. B., et Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The annals of mathematical statistics*, 50-60.

Marcelli, D. (1997). L'adolescence : Une épreuve psychique particulière. Andrologie, 7(2), 187-198. https://doi.org/10.1007/BF03034932.

Marcelli, D. (2004, mars). *Surdoué ou sur adapté : La souffrance en trop.* [ommunication orale] Ces enfants qu'on dit surdoués : les enjeux de l'intelligence à la lumière du bilan psychologique, Université Paris V. https://clinap.fr/historique-des-journees-clinap.

Marcelli, D. (2007). Adolescence et subjectivation. Une déconstruction de l'intersubjectivité ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence,* 55 (5), 251-257. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.014.

Marcelli, D. (2023). Les écrans sont-ils des tiers ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 71 (2), 89-108. https://doi.org/10.3917/ctf.071.0089.

Marcelli, D. (2024). De la création à l'adolescence…. *Enfances & Psy*, 1, 175-185. https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2024-1-page-175.htm.

Marcelli, D. et Braconnier, A. (2013). *Adolescence et psychopathologie* (8e éd). Elsevier Masson.

Marcelli, D. et Lamy, A. (2013b). L'adolescent, symptôme et modèle d'une société excitée. Dans M. Marcelli et A. Lamy, *L'état adolescent, miroir de la société* (p. 113-120). Armand Colin. https://www.cairn.info/l-etat-adolescent--9782200275334-p-113.htm.

Marcelli, D., et Cohen, D. (2021). *Enfance et psychopathologie*. Elsevier Health Sciences.

March, J. S., Parker, J. D. A., Sullivan, K., Stallings, P. et Conners, C. K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC) : Factor Structure, Reliability, and Validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 554-565. https://doi.org/10.1097/00004583-199704000-00019.

Mares, M. (2024). Au cœur des deux tours, la quête du Graal selon les différents âges de la vie. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 160 (2), 137-151. https://doi.org/10.3917/cjung.160.0137.

Marin, C. (2009). Au-delà de l'ennui : L'effort pour rendre l'autre intéressant. *Revue médicale suisse*, 5 (190), 351-353. https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_CD61B273D5AC

Marinopoulos, S. (2017). *Les trésors de l'ennui*. yakapa.be. https://www.yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-94-marinopoulos-web.pdf

Marinopoulos, S. (2019). *Quelles sont les vertus de l'ennui à l'adolescence ?* Maison des adolescents. https://mda34.org/ressources/quelles-sont-les-vertus-de-lennui-ladolescence

Marivaux, P. de (1774). *Le Jeu de l'amour et du hasard*. Delalain. https://www.google.fr/books/edition/Le-je-de-l-amour-et-du-hasard.

Marro, J., et Roman, P. (2020). L'agir violent grave à l'adolescence : la quête d'un référentiel dans l'espace-temps psychique ? *In Analysis*, *4*(2), 249-255.

Martin, M., Sadlo, G. et Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (3), 193-211. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qrp066oa.

Martin, M.-A. (2024). *Rôle du rapport au Haut Potentiel Intellectuel sur le sens des expériences fraternelles et amicales d'adolescents identifiés à Haut Potentiel Intellectuel : Étude qualitative auprès de 30 familles.* [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. https://theses.fr/2024TLSEJ037. HAL Id : tel-04848470, version 1.

Marty, F. (1997). Identité et identification à l'adolescence. *Bulletin de psychologie*, 50 (428), 164-169. https://doi.org/10.3406/bupsy.1997.14611.

Marty, F. (2000). Violences à l'adolescence. Dans : F. Maty, *L'illégitime violence* (p. 7-17). Érès. https://shs.cairn.info/article/ERES_MART_2000_01_0007?tab=texte-integral.

Marty, F. (2014). Agir à l'adolescence, une autre façon de penser les émotions ? Dans : Sami Ali, F. Marty, A. Danan, S. Cady, L. Tarantini, D. Sydony, M. Chahbazian, L. Al-Husseini, M. Derzelle, N. Karroum et J. Englebert, *Affect et pathologie* (p. 7-20). EDP Sciences. https://doi.org/10.3917/edk.sami.2013.03.

Massé, L., Verret, C. et Baudry, C. (2021). Différencier en classe ordinaire pour les élèves à haut potentiel. Dans : N. Gauvrit et N. Clobert, *Psychologie du haut potentiel* (p. 249-259). De Boeck supérieur. https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807328150-psychologie-du-haut-potentiel.

Matha, C. (2023). Projection et masochisme dans la phobie de penser à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, 33 (1), 113-129. https://doi.org/10.3917/pcp.033.0113.

Mazeaud, E., Harf, A., Ludot, M., Radjack, R., Vilhem, S., Sibeoni, J. et Moro, M. R. (2023). Le Haut Potentiel Intellectuel : Un concept culturellement codé. *La psychiatrie de l'enfant,* 66 (1), 63-78. https://doi.org/10.3917/psye.661.0063

Mazeaud, E., Ludot, M., Sibéoni, J., Radjack, R., Moro, M. R. et Harf, A. (2025). La reconnaissance du haut potentiel intellectuel, quelles conséquences ? Une approche qualitative du point de vue des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961725000741.

Mazet, P. et Rachidi, L. (2010). Quelle est la place des troubles du narcissisme et de l'estime de soi dans les troubles des conduites de l'enfant et de l'adolescent ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence,* 58 (4), 248-255. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.12.004.

Mazoyer, A.-V. (2012). Perte d'objet et menace d'effondrement dans la psychopathologie de l'adolescence. *L'Évolution Psychiatrique,* 77 (1), 53-66. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2010.09.007.

Meirieu, P. (2015). *De l'ennui en pédagogie*. Yumpu. https://www.yumpu.com/fr/document/view/43317597/de-lennui-en-pacdagogie-site-de-philippe-meirieu.

Meljac, C. (2003). Surdoués et sous-doués : Rappel de quelques notions de base. J*ournal français de psychiatrie*, 18 (1), 3-5. https://doi.org/10.3917/jfp.018.0004.

Melman, C. (2013). 1. Le désir de savoir. Dans : C. Melman, *Travaux pratique de clinique psychanalytique : Séminaire de l'année 1985-1986.* Éres. https://doi.org/10.3917/eres.melam.2013.01.

Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J.et Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom : The person, the situation, or both ? *Personality and Individual Differences*, 56, 122-126. https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.034.

Mercier, E. et Merceron, A. (2024, janvier 29). *40% des 11-15 ans déclarent que l'école les ennuie*. Ipsos. https://www.ipsos.com/fr-fr/40-des-11-15-ans-declarent-que-lecole-les-ennuie.

Meyer, G. J., Finn, S. E., Eyde, L. D., Kay, G. G., Moreland, K. L., Dies, R. R., Eisman, E. J., Kubiszyn, T. W. et Reed, G. M. (2001). Psychological testing and psychological assessment : A review of evidence and issues. A*merican Psychologist*, 56 (2), 128-165. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.2.128.

Michelon, P. (2022). *Au cœur des cerveaux hauts potentiels et hypersensibles. Comprendre et mieux se vivre grâce aux neurosciences.* Leduc.

Mihura, J. L., Meyer, G. J., Dumitrascu, N. et Bombel, G. (2013). The validity of individual Rorschach variables : Systematic reviews and meta-analyses of the comprehensive

system. *Psychological bulletin*, 139 (3), 548. https://psycnet.apa.org/fulltext/2012-23139-001.html.

Mijolla-Mellor, S. (2005). La sublimation : un concept majeur. *Le Journal des Psychologues*. 230, 53-57. https://www.jdpsychologues.fr/article/la-sublimation-un-concept-majeur

Milbourn, B. T., McNamara, B. A. et Buchanan, A. J. (2014). Do the everyday experiences of people with severe mental illness who are « hard to engage » reflect a journey of personal recovery ? *Journal of Mental Health*. 23 (5), 241-245. https://doi.org/10.3109/09638237.2014.951485.

Mille, C. (2016). Chapitre 18. Inhibition intellectuelle. Dans : M. Mazet, J. Xavier, J-M. Guilé, M. Plaza et D. Cohen, *Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent* (p. 215-231). Lavoisier. https://www.cairn.info/troubles-intellectuels-et-cognitifs-de-l-enfant--9782257206091-p-215.htm.

Millêtre, B. (2017). *Le Livre des vrais surdoués*. Éditions Payot.

Millêtre, B. (2022). *HPI : Mon encyclopédie pratique des personnes à haut potentiel.* Payot.

Millêtre, B. (2024). *HPI, THPI, TTHPI. Fiction ou réalité.* Béatrice Millêtre.com. https://www.beatricemilletre.com/neurodiversite-en-entreprise-2.

Ministère de l'Education Nationale. (2023.). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. [Circulaire n° 2009-168 du 12 novembre 2009]. Consulté le 21 avril 2025, https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-9878.

Minkowski, E. (1933). Le temps vécu. *Presses Universitaires de France*. https://doi.org/10.3917/Presses universitaires de France.mink.2013.01.

Minkowski, E. (1948). T*raité de psychopathologie.* Empêcheurs De Penser En Rond (1999). https://livre.fnac.com/a889013/Eugene-Minkowski-Traite-de-psychopathologie

Misès, R. et Quemada, N. (2002). La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent : Présentation générale. *Annales Médico-psychologiques*, 160 (3), 210-212. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448702001580.

Modiano, P. (2007). *Dans le café de la jeunesse perdue*. Éditions Gallimard.

Monod, M. (1963). Le symbolisme des planches et leur succession dans l'interprétation du Rorschach. *Bulletin de psychologie,* 17 (225), 155-157. https://doi.org/10.3406/bupsy.1963.9126.

Morange-Majoux, F. (2024). *Neurosciences pour psychologues.* Dunod. . https://shs.cairn.info/neurosciences-pour-psychologues--9782100821440

Moravia, A. (1965). *La Noia.* le Livre de poche.

Moyano, O. (2010). Clinique de l'ennui et recours à l'acte : À propos de l'adolescence délinquante. *Le Journal des psychologues*, 275 (2), 69-71. https://doi.org/10.3917/jdp.275.0069.

Muller, F. (2006). Heurs et malheurs de l'étymologie. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre,* 55, 195-207. https://doi.org/10.4000/linx.472.

Murray, H. A. (1943). *Thematic apperception test.* Harvard University Press. https://psycnet.apa.org/record/1944-01759-000.

Navas-Sánchez, F. J., Alemán-Gómez, Y., Sánchez-Gonzalez, J., Guzmán-De-Villoria, J. A., Franco, C., Robles, O., Arango, C. et Desco, M. (2014). White matter microstructure correlates of mathematical giftedness and intelligence quotient. *Human Brain Mapping*, 35 (6), 2619-2631. https://doi.org/10.1002/hbm.22355.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence : knowns and unknowns. *American psychologist*, 51 (2), 77.

Neu, J. (1998). Boring from Within. Dans : W. F. Flack et J. D. Laird (Eds.), *Emotions in Psychopathology : Theory and Research* (p. 158-171). Oxford University Press.

Neuburger, R. (2015). Qu'est-ce qu'un père ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux,* 1, 73-80. https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2015-1-page-73.htm.

Neyraut, M. (2014). À propos de l'inhibition intellectuelle. *Revue française de psychanalyse*, 78(3), 717-739. https://doi.org/10.3917/rfp.783.0717.

Ng, A. H., Liu, Y., Chen, J. et Eastwood, J. D. (2015). Culture and state boredom : A comparison between European Canadians and Chinese. P*ersonality and Individual Differences*, 75, 13-18. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.052.

Nicolò, A. M. et Accetti, L. (2017). Ennui et adolescence. Entre défense et attente. *Revue francaise de psychanalyse*, 81 (4), 973-983. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2017-4-page-973.htm.

Nizet, J. et Hiernaux, J.-P. (1984). *Violence et ennui : Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves.* FeniXX. https://books.google.com/books

Nordon, D. (1940). L'ennui, théoricien irréfutable. *Esprit* (1997), 237 (11), 88-98. http://www.jstor.org/stable/24277665.

Novotná, Š. (2017). Vers une acédie moderne de l'ennui existentiel : (auto)cannibalisme mélancolique de Catherine Mavrikakis. *Cahiers ERTA*, 11, 327-350. http://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/CE/article/view/1021.

Nusbaum, F., Hannoun, S., Kocevar, G., Stamile, C., Fourneret, P., Revol, O. et Sappey-Marinier, D. (2017). Hemispheric differences in white matter microstructure between two profiles of children with high intelligence quotient vs. controls : A tract-based spatial statistics study. *Frontiers in neuroscience*, 11, 1-11. https://www.frontiersin.org/journals/neuroscience/articles/10.3389/fnins.2017.00173/full?trk.

Nusbaum, F., Revol, O. et Sappey-Marinier, D. (2019). *Les Philo-cognitifs : Ils n'aiment que penser et penser autrement...* Odile Jacob.

Ogelmana, H. G. et Seven, S. (2014). The reliability-validity studies for the student-teacher relationship scale (STRS). *European Journal of Research on Education,* 2(2), 179-185. https://www.researchgate.net/profile/Huelya-Ogelman/publication.

O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom : Practical consequences and a theory. *Acta Psychologic*a, 49 (1), 53-82. https://doi.org/10.1016/0001-6918(81)90033-0.

Olson, I. R., Hoffman, L. J., Jobson, K. R., Popal, H. S. et Wang, Y. (2023). Little brain, little minds : The big role of the cerebellum in social development. *Developmental cognitive neuroscience*, 60, 1-14. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929323000439.

Organisation Mondiale de la Santé. (2024, octobre). *Santé mentale des adolescents*. https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health.

Ottavi, D. (2005). Enfance et ennui contemporain. La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 60(2), 49-54. https://doi.org/10.3917/lett.060.0049.

Palazzolo, J. (2019). De l'anxiété normale à l'anxiété pathologique. *Le Journal des psychologues*, 369 (7), 72-77. https://doi.org/10.3917/jdp.369.0072.

Pascal, B. (1669). *Pensées, Fragment Divertissement n° 4 / 7*. [Manuscrits originaux écrits à la main]. http://www.penseesdepascal.fr/Divertissement/Divertissement4-moderne.php.

Paveau, M.-A. (2012, mai). *Approches qualitatives et quantitatives dans l'analyse des discours*. [Communication orale]. La pensée du discours. Amiens. https://doi.org/10.58079/sskr

Péchoux, R. (1959). De la spécificité de chaque planche de Rorschach. *Psychologie clinique et projective*. 11 (1), 21-32. https://doi.org/10.3406/clini.1959.1592.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. et Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings : Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of educational psychology*, 102 (3), 531. https://psycnet.apa.org/journals/edu/102/3/531.html?uid.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T. et Perry, R. P. (2014). Boredom and Academic Achievement : Testing a Model of Reciprocal Causation. J*ournal of Educational Psychology*, 106 (3), 696-710. https://doi.org/10.1037/a0036006.

Pereira-Fradin, M. (2004). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel intellectuel. *Psychologie Française*, 49 (3), 253-266. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.002.

Pereira-Fradin, M., Caroff, X. et Jacquet, A.-Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? *Enfance*, 1(1), 11-26. https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-1-page-11.htm.

Pereira-Fradin, M. et Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : Historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 485 (5), 431-437. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0431.

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy,* 24(4), 9-17. https://doi.org/10.3917/ep.024.0009.

Perletti, Z. (2025). Le haut potentiel intellectuel à l'école. [Travail de bachelor : Université de Fribourg]. https://sonar.ch/global/documents/332431

Petiška, E. (1991). *Le Golem*. Education.

Petitcollin, C. (2014). *Je pense trop : Comment canaliser ce mental envahissant*. Les éditions Trédaniel. https://books.google.com.

Peylet, G. (2020). *L'ennui*. Presses Universitaires de Bordeaux. http://books.openedition.org/pub/22393.

Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., Gauvrit, N. et Group, E. M.-C. C. S. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period : Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual differences*, 94, 366-371. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886916300691.

Pfeiffer, S. I. (2018). Handbook of Giftedness in Children : psychoeducational theory, research, and best Ppactices. Springer International publishing. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8.

Piaget, J. (1948). Le développement de la notion de temps chez l'enfant. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 53 (4). https://philpapers.org/rec/PIALDD.

Piaget, J. (1954a). La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent. https://doi.org/10.3406/bupsy.1954.6325.

Piaget, J. (1954b). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant (I, II, III). *Bulletin de psychologie*, 7 (3), 143-150. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1954_num_7_3_6296.

Piaget, J. (1969). **Psychologie et pédagogie**. Denoël.

Pianelli, C. (2020). *Les effets Pygmalion et Golem*. Effets Papillon. Consulté le 31 octobre 2023 dans https://effets-papillon.com/pygmalio.

Pianta, R. C. (2001). STRS : Student Teacher Relationship Scale. *Psychological Assessment Resources, Incorporated.*

Picard, A.-M. (2016). *Ennui*. Dans : Dictionnaire de la fatigue (p. 234-241). Librairie Droz. https://doi.org/10.3917/droz.zawie.2016.01.0234.

Pietschnig, J., Penke, L., Wicherts, J. M., Zeiler, M. et Voracek, M. (2015). Meta-analysis of associations between human brain volume and intelligence differences : How strong are they and what do they mean ? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 57, 411-432. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976341500250X.

Pinel, P. (1798). *Nosographie philosophique ou La méthode de l'analyse appliquée à la médecine*. Hachette. https://livre.fnac.com/a13295172/Philippe-Pinel-nosographie-philosophique-ou-La-methode-de-l-analyse-appliquee-a-la-medecine.

Pirlot, G. et Cupa, D. (2019). *Approche psychanalytique des troubles psychiques* - 2e éd. Dunod. https://shs.cairn.info/approche-psychanalytique-des-troubles-psychiques--9782100785421.

Pitsos, N. (2012). La neurasthénie ou la médicalisation de l'ennui dans la France de la Belle Époque. Dans : P. Goetschel, C. Granger, N. Richardet et S. Venayre (Eds.), *L'ennui. Histoire d'un état d'âme (XIXè-XXè siècle)* (p. 89-98). Publications de la Sorbonne.

Planche, P. (2000). Le fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce. *L'Année psychologique,* 100 (3), Article 3. https://doi.org/10.3406/psy.2000.28657.

Planche, P. (2008). Les enfants à haut potentiel : Caractéristiques cognitives et développementales : en quoi sont-ils vraiment différents ? *Tikinagan*.

Potentiel. Dans : *Dictionnaire Cnrtl*. (s. d.-b). https://www.cnrtl.fr/etymologie/potentiel.

Potentiel : dans : *Dictionnaire Larousse*. (s. d.-a). https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/potentiel/62997.

Pozuelos, J. P., Paz-Alonso, P. M., Castillo, A., Fuentes, L. J. et Rueda, M. R. (2014). Development of attention networks and their interactions in childhood. *Developmental psychology*, *50*(10), 2405. https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-30223-001.html.

Pradère, J., Serre, G. et Moro, M.-R. (2005). Expression psychopathologique autour de la chevelure. À propos d'un cas de trichotillomanie. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 53 (3), 149-154. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2005.01.009.

Preckel, F. (2019). Students'Achievement Motivation During the School Career : Development, Correlates, and Effects of Ability Grouping [Thèse, University of Trier]. https://ubt.opus.hbz-nrw.de/files/1381/Dissertation+Vsevolod+Scherrer.pdf.

Précoce. Dans : *Dictionnaire Cnrtl.* (s. d.-c). cnrtl.fr. https://www.cnrtl.fr/etymologie.

Précoce. Dans : *Dictionnaire de l'Académie française*, 9e édition. (s.d.-c). http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P3917.

Puccini, G. (2013). De l'ennui ("taedium vitae") au dégoût de soi (« fastidium sui ») dans le « De tranquillitate animi » de Sénèque. Dans : G. Peylet et Laboratoire pluridisciplinaire de recherches sur l'imaginaire appliquées à la littérature (Éds.), *L'ennui* (p. 22-30). Presses Universitaires de Bordeaux. https://doi.org/10.4000/books.pub.22468.

Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W., LaMantia, A.-S. et White, L. (2019). *Neurosciences*. De Boeck Superieur.

Quinodoz, J.-M. (2004). « Pour introduire le narcissisme », S. Freud (1914c). *Hors collection*, 151-157. https://shs.cairn.info/lire-freud--9782130534235-page-151.

Quinodoz, J.-M. (2010a). 4. Freud, l'angoisse de séparation et de perte d'objet. Dans : J-M. Quinodoz, *La solitude apprivoisée*. (4e éd., p. 51-76). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/la-solitude-apprivoisee--9782130583547-p-51.htm.

Quinodoz, J.-M. (2010b). 5. Le point de vue de Melanie Klein et de ses continuateurs sur l'angoisse de séparation et de perte d'objet. Dans : J-M. Quinodoz, *La solitude apprivoisée* (4e éd., p. 77-103). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/la-solitude-apprivoisee--9782130583547-p-77.htm.

Raccah, E., Kheirallah, L. et Rahioui, H. (2023). L'Attachement dans les Troubles Dépressifs Persistants chez l'adulte : Une revue de la littérature. *Annales Médico-psychologiques*, revue psychiatrique, 181(7), 614-618. https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.09.001.

Ragavan, P. S. et Mahadevan, S. (2001). Trichotillomania. *Indian pediatrics*, 38 (7), 795. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11463970.

Rakotomalala, R. (2010). *Comparaison de populations – Tests paramétriques* (version 1.2). Université Lumière Lyon 2.
http://eric.univ-lyon2.fr/ricco/cours/cours/Comp_Pop_Tests_Parametriques.pdf

Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, C., Seghier, M. L. et Price, C. J. (2011). Verbal and non verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479 (7371), 113-116. https://doi.org/10.1038/nature10514.

Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Shakeshaft, C., Seghier, M. L .et Price, C. J. (2013). The influence of reading ability on subsequent changes in verbal IQ in the teenage years. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6, 30-39. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.06.001.

Ramus, F. (2018). Les surdoués ont-ils un cerveau qualitativement différent ? *revue ANAE*, 30 (152).

Ramus, F. et Gauvrit, N. (2017). *La pseudoscience des surdoués*. Ramus méninges. http://www. scilogs. fr/ramus-méninges/la-pseudoscience-des-surdoues. https://ramus-meninges.fr/2017/02/03/la-pseudoscience-des-surdoues-2/comment-page-3.

Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent : De la famille au lien social*. Erès.

Rassial, J.-J. (2017). *Le sujet en état limite.* érès. https://doi.org/10.3917/eres.rassi.2017.01

Rausch de Traubenberg, N. (1961). Réflexions à propos de l'utilisation du Rorschach dans la recherche. *Psychologie clinique et projective,* 12 (1), 29-31. https://doi.org/10.3406/clini.1961.1608.

Rausch de Traubenberg, N. (1970). *La pratique du Rorschach.* PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=106450.

Rausch de Traubenberg, N., Bloch-Laine, F., Boizou, M.-F., Duplant, N., Martin, M. A. et Poggionovo, M.-P. (1990). Modalités d'analyse de la dynamique affective au Rorschach. Grille d'analyse de la dynamique affective. *Revue de psychologie appliquée*. 40 (2), 245-259.

Rausch de Traubenberg, N., Bloch-Lainé, F., Duplant, N., Martin, M.et Poggionovo, M.-P. (1993). Le Rorschach à l'adolescence : La clinique du normal. *Psychologie clinique et projective.* 37 (1), 7-39. https://doi.org/10.3406/clini.1993.1640.

Rausch de Traubenberg, N.et Boizou, M. F. (1976). Les mécanismes de défense et leur expression Rorschach chez l'adulte et chez l'enfant. *Psychologie clinique et projective.* 29 (1), 5-21. https://doi.org/10.3406/clini.1976.1360.

Reed, T. E. et Jensen, A. R. (1991). Arm nerve conduction velocity (NCV), brain NCV, reaction time, and intelligence. *Intelligence*, 15 (1), 33-47. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0160289691900215.

Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students : What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44 (3), 152-170. https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.1177/001698620004400302

Rémy, D. (2014). L'ennui. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 33 (2), 158-171. https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2014-2-page-158.htm.

Rengade, C.-E. (2016). De l'ennui au bore-out, une revue de la littérature. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 26 (3), 123-130. https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2016.03.002.

Renzulli, J. S. (2021). The three-ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity 4. Dans : J. S. Renzulli, *Reflections on gifted education* (p. 55-90). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003237693-5/three-ring-conception-giftedness-joseph-renzulli.

Revardel, J. L. (2014). *Comprendre l'haptonomie*. puf.

Revardel, J. L. (2015). *L'univers affectif : haptonomie et pensée moderne*. Puf.

Revol, O., Louis, J. et Fourneret, P. (2004). L'enfant précoce : Signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52 (3), 148-153. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004.

Richet, A. B. et Duriez, N. (2023). La thérapie par l'intégration du cycle de vie (ICV) : une thérapie de la réappropriation de soi. *Psychothérapies*, *43*(2), 59-68.

Rigoli, J. (2018, octobre). *Psychopathologie et poétique de l'« ennui » en France au XIXème siècle.* [Communications en ligne]. La pathologie du suicide : Pour une nouvelle histoire des enjeux médicaux et socio-politiques aux XXe-XXe siècles. Criminocorpus. *R*evue d'Histoire de la justice, des crimes et des peines. https://journals.openedition.org/criminocorpus/3777.

Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H. et Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. Archives de pédiatrie, 17 (9), 1363-1367. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0929693X10002460.

Roberts, S., O'Connor, K., Aardema, F. et Bélanger, C. (2015). The impact of emotions on body-Focused repetitive behaviors : Evidence from a non-treatment-seeking sample. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 46, 189-197. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0005791614000925.

Roman, P. (2015). Chapitre 3. Expression projective au Rorschach et développement psychoaffectif de l'enfant et de l'adolescent. *Les outils du psychologue*, 2, 167-272. https://shs.cairn.info/article/DUNOD_ROMAN_2016_02_0167.

Roman, P. (2019). Narcissisme blessé et identité en souffrance à l'adolescence. *Filigrane*, 28 (1), 75-87. https://www.erudit.org/en/journals/fili/2019-v28-n1-fili04866/1064598ar/abstract/

Roman, P. (2000). Clinique du clivage en méthode projective. Violence et perte à l'adolescence. *Psychologie clinique et projective*, *6*(1), 187-217.

Roman, P. (2021a). Chapitre 2. Le Rorschach. Dans : J-Y. Chagnon, *Les méthodes projectives en psychopathologie de l'enfant* (p. 69-104). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.chagn.2021.01.0069.

Roman, P. (2021b). La suspicion de haut potentiel intellectuel chez l'enfant, ou le paradoxe de l'hypernormalisation de sa souffrance psychique. Dans : C. Metz et M-F. Bacqué, *L'enfant non conforme ?* (p. 53-67). Le carnet psy. https://shs.cairn.info/l-enfant-non-conforme--9782749268798-page-53.

Roman, P. (2022). L*e Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent 2e éd. : Approche psychanalytique. Repères théoriques, méthodologie, illustrations cliniques.* Dunod. EAN 9782100827534.

Roman, P. (2024). La demande d'évaluation du haut potentiel intellectuel ou l'actualisation d'une chimère contemporaine. *Le Journal des psychologues,* 409(2), 47-51. https://doi.org/10.3917/jdp.409.0047.

Roman, P.e t Despland, J.-N. (2019). Agir et inhibition : Les voies de la symbolisation à l'adolescence. *Psychothérapies*, 39 (1), 1-2. https://doi.org/10.3917/psys.191.0001

Romand, M., et Weismann-Arcache, C. (2018). Haut potentiel intellectuel et syndrome d'Asperger : À la rencontre des nouveaux spectres. *L'Évolution Psychiatrique*, *83* (1), 194-202.

Roques, H. (2021). *Les adolescent·e·s face au monde, du mal-être à la détresse*. Fondation Jean-Jaurès. https://www.jean-jaures.org/publication/les-adolescent·e·s-face-au-monde-du-mal-etre-a-la-detresse.

Roques, H. et Mercier, E. (2023). *Baromètre des adolescents. Notre avenir à tous. Vague 3.* [Rapport]. Ipsos, en partenariat avec la Chaire Innovation Santé de l'Essec. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-01/Ipsos-Notre-avenir-a-tous-barometre-des-adolescents-2024-rapport-complet-pdf.

Rosenthal, R. (avec Jacobson Lenore, Audebert Suzanne, Rickards Yvette et Péquignot Henri. (1973). *Pygmalion à l'école : L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.

Rousseau, J. J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. Garnier Frères.

Roussillon, R. (1999). Les enjeux de la symbolisation à l'adolescence. Dans : International Society for Adolescent Psychiatrie, A. Braconnier, P. Gutton et P. Jeammet, *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites* (p. 7-23). Éditions GREUPP. https://www.cairn.info/troubles-de-la-personnalite-troubles-des-conduite-9782825707210-page-7.htm?ora.z_ref=li-63085004-pub.

Roussillon, R. (2000). Le processus de symbolisation et ses étapes. Matière à symbolisation. *Lonay : Delachaux et Niestlé.* https://www.mediations-aquatiques.ovh/articles/article-le-processus-de-symbolisation.pdf.

Rupp, D. E. et Vodanovich, S. J. (1997). The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12 (4), 925-936.

Sabater, V. (2020, avril 22). *La dépression existentielle : Très courante chez les personnes à haut potentiel intellectuel.* Nos Pensées. https://nospensees.fr/la-depression-existentielle-tres-courante-chez-les-personnes-a-haut-potentiel-intellectuel.

Sanglade-Andronikof, A. (1993). L'abstraction au Rorschach comme mécanisme d'anti-symbolisation : Réflexion autour du protocole d'une adolescente suicidaire. *Bulletin de la Société française du Rorschach et des méthodes projectives*, 37 (1), 71-91. https://doi.org/10.3406/clini.1993.1643.

Santé Publique. (2024). *Santé mentale et bien-être des adolescents.* [Publication d'une enquête menée auprès de collégiens et lycéens en France hexagonale]. https://www.santepubliquefrance.fr/presse/2024/sante-mentale-et-bien-etre-des-adolescents-publication-d-une-enquete-menee-aupres-de-collegiens-et-lyceens-en-france-hexagonale.

Saporta, G. (2006). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Editions technip.

Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 147-177. https://journals.openedition.org/rfp/463.

Sartre, J.-P. (1938). *La nausée* (Vol. 107). Gallimard Paris.

Schauder, C. (2005). Évolution de la société et ennui des jeunes. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 60 (2), 19-24. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-2-page-19.htm.

Schauder, S., Duriez, N., Leclere, M., Marion-Lissajoux, C. et Meunier, N. (2023). *L'étude de cas en psychologie clinique*. Dunod.

Schiltz, L. (2004). Le blocage cognitif, émotionnel et motivationnel des élèves surdoués en situation d'échec scolaire grave. Résultats d'études cliniques et expérimentales sur la « résignation apprise ». *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie médicale*, 2004, 39-44. https://www.researchgate.net/publication/234046780.

Schiltz, L. (2024). Élèves à haut potentiel en situation d'échec scolaire : Intérêt d'une prise en charge par la musicothérapie. *Les Cahiers de l'Acti*f, 572573(1), 183-192. https://shs.cairn.info/article/CAAC_572_0183.

Schiltz, L., Diwo, R. et De Tychey, C. (2019). Adolescence, agressivité, style expressif. Réflexions théoriques illustrées au moyen du Rorschach. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique,* 177 (3), 208-215. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448718301100.

Schiltz, L., Diwo, R. et de Tychey, C. (2015). L'élaboration de l'agressivité à l'adolescence : Étude structurale comparée basée sur le test de Rorschach. *L'Encéphale*, 41 (4), 295-301. https://doi.org/10.1016/j.encep.2014.10.006.

Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Vrin.

Schneider, B., Bouyer, S., et Mietkiewicz, M. C. (2000). Problèmes éthiques posés par quelques paradigmes de recherche (trop) classiques en psychologie et en psychopathologie développementale. *La Psychiatrie de l'enfant*, *43* (1), 5-22.

Schneider, W. J. et McGrew, K. S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. *The Guilford Press*, 3, 99-114. https://psycnet.apa.org.

Schneider, W. J. et McGrew, K. S. (2018). *The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. Contemporary intellectual assessment : Theories, tests, and issues.* The Guilford press.

Schniewind, A. (2014). Temporalités douloureuses et le vécu de l'ennui. *Le Carnet PSY*, 178(2), 19-23. https://doi.org/10.3917/lcp.178.0019.

Schopenhauer, A. (1896). *Le monde comme volonté et comme représentation*. Alcan.

Schützenberger, A. A. (1988). *Aïe, mes aïeux !* Desclée De Brouwer.

Schützenberger, A. A. (2004). Secrets, secrets de famille et transmissions invisibles. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, *33*(2), 35-54.

Schwartze, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Marx, A. K. G., Reck, C., Pekrun, R. et Fiedler, D. (2020). Excessive boredom among adolescents : A comparison between low and high achievers. *PLOS ONE*, 15 (11). https://doi.org/10.1371/journal.plone.0241671.

Schwartze, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., Reck, C., Marx, A. K. G. et Fiedler, D. (2021). Boredom makes me sick : Adolescents boredom trajectories and their health-related quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (12), 6308. https://doi.org/10.3390/ijerph18126308.

Schwarz-Buchter, M. et Francesca, M. (2020). *HPI et école*. [Master en pédagogie spécialisée, Haute École Pédagogique de Bejune]. https://sonar.ch/global/documents/312100.

Sebire, G.e t Stanilewicz, C. (2018). *Avec lui c'est compliqué ! Vivre avec un enfant précoce, l'aider à grandir et à réussir.* Éditions Eyrolles.

Sédat, J. (2015). La haine dans la construction de la psyché. *Adolescence*, 332 (2), 331-340. https://doi.org/10.3917/ado.092.0331.

Selye, H. (1956). Stress and psychiatrie. *American Journal of Psychiatry*, 113 (5), 423-427. https://doi.org/10.1176/ajp.113.5.423.

Senancour, *E. P. de. (1804). Oberman.* Hachette Bnf. https://livre.fnac.com.

Sénèque. (1927). *Dialogues. Tome IV : De la providence - De la constance du sage - De la tranquillité de l'âme - De l'oisiveté.* Les belles lettres. https://www.lesbelleslettres.com/livre/9782251012346/dialogues-tome-iv-de-la-providence-de-la-constance-du-sage-de-la-tranquillite-de-l-ame-de-l-oisivete.

Serraf, G. (1963). Dépouillement, analyse et interprétation des tests projectifs de phrases à compléter. *Bulletin de psychologie*. 225, 370-377. https://doi.org/10.3406/bupsy.1963.9156.

Shapiro, S. S., et Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, *52* (3-4), 591-611.

Shentoub, V. (1986). Présentation du mode d'interprétation du TAT. *Bulletin de psychologie.* 26 (305), 582-602. https://doi.org/10.3406/clini.1986.1448.

Shentoub, V.et Debray, R. (1971). Fondements théoriques du processus-T.A.T. *Bulletin de psychologie*, 24 (292), 897-903. https://doi.org/10.3406/bupsy.1971.1549

Siaud-Facchin, J. (2005). Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 81, 7-15. http://dendrite.lavalhost.ca/Fichiers/Facchin_ANAE.pdf.

Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué.* Odile Jacob. https://www.fnac.com/a2168485/Jeanne-Siaud-Facchin-Trop-intelligent-pour-etre-heureux.

Siaud-Facchin, J. (2010). Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité : Comment grandit-on quand on est surdoué ? *Developpements*, 6 (3), 35-42. https://www.cairn.info/revue-developpements-2010-3-page-35.htm.

Silverman, L. K. (2018). Assessment of Giftedness. Dans : S. I. Pfeiffer (Éd.), *Handbook of Giftedness in Children* (p. 183-207). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_12.

Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vaivre-Douret, L. (2009). Le trouble déficitaire de l'attention chez l'enfant à haut potentiel : Étude exploratoire. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 102, 188-194.

Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1 (1), 27-44. https://doi.org/10.3917/enf1.101.0027.

Sirois, F. (2017). Cet étrange état. *Revue française de psychanalyse*, 81 (4), 1068-1074. https://doi.org/10.3917/rfp.814.1068.

Smith, J. (2021). *Le Grand livre des 1000 premiers jours de vie : Développement - Trauma - Approche thérapeutique.* Dunod.

Somer, E., Herscu, O., Samara, M. et Abu-Rayya, H. M. (2025). Maladaptive Daydreaming and Psychopathology : A Meta-Analysis. I*nternational Journal of Psychology*, 60 (2), e70027. https://doi.org/10.1002/ijop.70027.

Sommers, J.et Vodanovich, S. J. (2000). Boredom proneness : Its relationship to psychological and physical health symptoms. J*ournal of Clinical Psychology*, 56 (1), 149-155. https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200001)56:1<149:AID-JCLP14>3.0.CO;2-Y.

Sorce, F. (2021). *Le haut potentiel : Analyse sociétale de la scolarité des élèves aux aptitudes divergentes.* [Mémoire Master en journalisme, Université de Liège].

Sordes-Ader, F., Esparbes-Pistre, S. et Tap, P. (1997). Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence. Étude différentielle selon l'âge et le sexe. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 20, 123-145. https://univ-tlse2.hal.science/hal-02073771.

Souad, D. (2021). L'incidence de l'environnement familial sur la motivation et la performance scolaire. *Revue des Lettres et Sciences Humaines*, 2, 299-322. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/56/14/2/172537.

Spearman, C. (2008). *The Abilities of Man-Their Nature and Measurement*. Pierides Press.

Spitz, R. (avec Cobliner, W. G., Flournoy, L. et Freud, A. (1968). *De la naissance à la parole : La première année de la vie*. Presses universitaires de France.

Stef, C. (2007). Dépression masquée et masques de la dépression chez l'adolescent. *L'information psychiatrique*, 83 (2), 137-141. https://doi.org/10.3917/inpsy.8302.0137

Steinberg, L. D. (2014). *Age of opportunity : Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.

Stern, D. N. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson : Une perspective psychanalytique et développementale*. Presses universitaires de France. https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282272481203456

Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York.

Sternberg, R.J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. Behavioral and Brain Sciences. 7 (2), 269-287. https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/toward-a-triarchic-theory-of-human-intelligence/0DEC250567AE583E8B1097255EEB11F1.

Suprano, I., Delon-Martin, C., Kocevar, G., Stamile, C., Hannoun, S., Achard, S., Badhwar, A., Fourneret, P., Revol, O. et Nusbaum, F. (2019). Topological modification of brain networks organization in children with high intelligence quotient : A resting-state fMRI study. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 241. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2019.00241/full.

Svendsen, L. (1999). *Petite philosophie de l'ennui*. Le livre de poche.

Taborda-Simões, M. da C. (2005). L'adolescence : Une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, 479(5), 521-534. https://doi.org/10.3917/bupsy.479.0521.

Tædium vitæ. Dans : *Dictionnaire Le Robert*. (s. d.-b).

Tam, K. Y. Y., Van Tilburg, W. A. P., Chan, C. S., Igou, E. R. et Lau, H. (2021). Attention Drifting In and Out : The Boredom Feedback Model. *Personality and Social Psychology Review*, 25 (3), 251-272. https://doi.org/10.1177/10888683211010297.

Tardieu, É. (1903). L'ennui : Étude psychologique (Felix Alcan). https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5658929w.

Tardy, M.-N. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoués. *Enfances Psy*, 70 (2), 101-108. https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2016-2-page-101.htm.

Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : Que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36 (2), 97-116. https://doi.org/10.3917/rief.036.0097.

Tazouti, Y., Jarlégan, A. et Tschemodanov, V. (2018). Quels liens entre l'anxiété sociale et l'estime de soi à l'adolescence ? *Mesure et évaluation en éducation*, 41 (3), 59-86. https://doi.org/10.7202/1065165ar.

Teboul, R. (2005). Plaidoyer pour l'ennui. L*a lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 60(2), 25-30. https://doi.org/10.3917/lett.060.0025.

Teboul, R. (2013a, août). *L'ennui : Entre désir et manque*. Cerveau et Psycho. Pour la Science. https://www.cerveauetpsycho.fr/sr/article/https:https://www.cerveauetpsycho.fr/sr/article/l-ennui-entre-desir-et-manque-7498.php.

Teboul, R. (2013b, août). *Les bébés et l'ennui : Manifestation émotionnelle et dysharmonie affective.* Cerveau et Psycho. Pour la Science. https://www.cerveauetpsycho.fr/sr/article/https:https://www.cerveauetpsycho.fr/sr/article/l-ennui-entre-desir-et-manque-7498.php.

Terman, L. M. (1922). A new approach to the study of genius. *Psychological review*, 29 (4), 310. https://doi.org/10.1037/h0071072.

Terman, L. M. (1943). M*ental and physical traits of a thousand gifted children*. McGraw-Hill. https://doi.org/10.1037/10786-017.

Terrassier, J. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. J*ournal de Pédiatrie et de Puériculture*, 9 (4), 221-226. https://doi.org/10.1016/S0987-7983(96)80052-1.

Terrassier, J.-C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 10-11 (27), 445-450.

Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. ESF. https://www.numeriquepremium.com/content/books/9782710131748?open=preview.

Terrassier, J.-C. (2005). *Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée.* Presses universitaires de Rennes. https://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/wp-content/uploads/2011/04/Les_Dyssynchronies_JC_Terrassier.pdf.

Terrassier, J.-C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de Pédiatrie*, 16 (12), 1603-1606. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019.

Terriot, K. (2018). De la définition théorique du haut potentiel intellectuel (HPI) aux conséquences pratiques. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 30 (154), 265-270. https://www.researchgate.

Terriot, K., Vignoli, E., Lallemand, N. et Bourcier, B. (2017). Validation du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter auprès d'un échantillon d'adolescents français. *Pratiques Psychologiques*, 23 (4), 359-376. https://doi.org/10.1016/j.prps.2016.07.001

Texier, D. (2016). Peut-on parler d'un ennui contemporain à la génération numérique ? *Enfances & Psy*, 70 (2), 74-84. https://doi.org/10.3917/ep.070.0074.

Thurstone, L. L. (1973). Primary Mental Abilities. Dans : H. J. Eysenck, *The Measurement of Intelligence* (p. 131-136). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-6129-9_8.

Tisseron, S. (2019). Les impacts des écrans sur les enfants et les moyens de les en protéger. *Revue Francophone d'Orthoptie*, 12 (4), 176-179. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876220419301128.

Todman, M. (2003). Boredom and Psychotic Disorders : Cognitive and Motivational Issues. *Psychiatry*, 66 (2), 146-167. https://doi.org/10.1521/psyc.66.2.146.20623.

Tomasella, S. (2021). *Lettre ouverte aux âmes sensibles qui veulent le rester : L'hypersensibilité est l'avenir du monde !* Larousse.

Toohey, P. (2011). *Boredom : A Lively History.* Yale University Press.

Tordjman, S. (2006). Enfants surdoués en difficulté : De l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et l'échec scolaire. *Rev Med Suisse*, 054, 533-537. https://www.revmed.ch/revue-medicale-suisse/2006/revue-medicale-suisse-54/enfants-surdoues-en-difficulte-de-l-hyperactivite-avec-deficit-attentionnel-a-la-depression-et-l-echec-scolaire.

Tordjman, S. et Kermarrec, S. (2019). Mythes et réalités sur les enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté : Les apports de la recherche. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67 (3), 130-139. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.02.003.

Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S. et Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : Apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44 (5), 446-456. https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006.

Trampon, J. (2023). *L'ennui et ses destins. Approche psychanalytique.* [Thèse, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. https://theses.hal.science/tel-04411738.

Turgeon, L., Chartrand, É.et Brousseau, L. (2005). Traduction et validation de l'Echelle d'anxiété multidimensionnelle : Multidimensional Anxiéty Scale for Children (MASC)

de March et al. (1997). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (2), 31-47. https://doi.org/10.7202/1087223ar.

Turon-Lagot, E. (2020). W*ISC-V. L'évaluation des compétences cognitives de l'enfant et de l'adolescen*t. Editions Enthropy. https://www.decitre.fr/livres/wisc-v-9791095017035.html.

Tustin, F. (1989). Le trou noir de la psyché : Barrières autistiques chez les névrosés. Édition du Seuil.

Urben, S. (2011). *L'inhibition d'une réponse dominante chez l'enfant : Développement et interaction avec les processus émotionnels.* [Thèse, Université de Genève]. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6d27c24eab91e14f7c827180aca58697bbe13bb2.

Vaivre-Douret, L. (2002). Le développement de l'enfant aux aptitudes hautement performantes (surdoués) : Importance des fonctions neuro-psychomotrices. *ANAE*, 67, 95-110. http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13777142.

Vaivre-Douret, L. (2019). Caractéristiques développementales de l'enfant à « hautes potentialités » et compréhension de trajectoires vers la dépression à l'âge scolaire en primaire et au collège. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67 (3), 140-151. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.01.005.

Vaivre-Douret, L. (2025). Identification du haut potentiel intellectuel, conduite à tenir. Journal de Pédiatrie et de Puériculture, 38 (2), 59-71. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0987798324001282.

Vallès, J. (1972). *L'Enfant*. Lgf. https://livre.fnac.com/a256224/Jules-Valles-L-Enfant

Van Reeth, A. (2020, avril 21). *Une vie de souffrance et d'ennui*. *Série : Schopenhauer ou je fais un malheur !* [Podcast]. France Culture. https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/schopenhauer-ou-je-fais-un-malheur-24-une-vie-de-souffrance-et-dennui.

Vasak, A. (2022). Chapitre II - Aux origines du mal du siècle. *Hors collection*, 59-83. https://www.cairn.info/1797--9782381910444-page-59.html.

Velazquez, C. A. G. (2018). A Physiological Model of Boredom and its Relationship with Depression : A Research Proposal. *Academia.edu*. 1-13. https://www.academia.edu/37433731/A_Physiological_Model_of_Boredom_and_its_Relationship_with_Depression_A_Research_Proposal.

Veldman, F. (2014). *Haptonomie. Science de l'affectivité : Redécouvrir l'humain.* Presses universitaires de France.

Vengeon, F. (2005). La force de l'ennui. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence,* 60 (2), 13-18. https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-2-page-13.htm.

Viglione Jr, D. J. (1990). Severe disturbance or trauma-induced adaptive reaction: A Rorschach child case study. *Journal of personality assessment*, *55* (1-2), 280-295.

Vigneron, F., Beaureilles, J. et Trarieux, M. (2006). Le passage à l'acte chez une personnalité limite : L'agir comme acte de parole. *L'information psychiatrique*, 82 (2), 139-144. https://doi.org/10.3917/inpsy.8202.0139.

Viguier Vinson, S. (2018). *Splendeurs et misères des surdoués dans l'histoire*. Sciences Humaines. https://www.scienceshumaines.com/splendeurs-et-miseres-des-surdoues-dans-l-histoire_fr_40268.html.

Vincent, D. (2003). Le devenir des surdoués. *Journal français de psychiatrie,* 18 (1), 39-40. https://doi.org/10.3917/jfp.018.0039.

Vincent, J.-D., Comte-Sponville, A., Bergounioux, P., Meirieu, P., Todorov, T., Roustang, F. et Vaillant, A. (2003). *L'ennui à l'école.* Albin Michel.

Vincent, M. (2015). Haine et traumatisme au début de l'adolescence. *Adolescence*, 33 (2), 301-309. https://scholar.archive.org/work/56kixnpahvamlbyrgxkyciaqzy/access/wayback/https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ADO_092_0301&download=1.

Visentini, G., Blanc, A., & Laufer, L. (2020). Psychanalyse et évaluation : pour un modèle stratifié centré sur l'unicité du cas. *Bulletin de psychologie*, *569*(5), 255-270.

Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric Measures of Boredom : A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569-595. https://doi.org/10.1080/00223980309600636.

Vodanovich, S. J.et Watt, J. D. (2016). Self-Report Measures of Boredom : An Updated Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 150 (2), 196-228. https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1074531.

Volpé, Y. (2018). La fabrique des inégalités ? *Cahiers pédagogiques*, 545 (4), 16-17. https://doi.org/10.3917/cape.545.0016.

Voltaire. (1747). *Zadig ou la Destinée*. Candide & Cyrano. http://univ.scholarvox.com/book/88888477.

Voltaire. (1759). *Candide*. Garnier Frères. https://gallica.bnf.fr/essentiels/voltaire/candide.

Voltaire. (1764). À Madame la Marquise du Deffant. Dans : Voltaire, *Correspondance*, (p. 232-233). Garnier frères.

Voltaire. (1977). *Correspondance*. Galimard, Bibliothèque de la Pléiade. https://www.la-pleiade.fr/Catalogue/GALLIMARD/Bibliotheque-de-la-Pleiade/Correspondance14.

Vuille, B.et Sieber, M. (2013). Qui sont les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 47-55.

Waelkens, R. (1947). Léon Cristiani, Jean Cassien. La spiritualité du désert. *Revue philosophique de Louvain*, 45 (8), 382-384.

Wahl. (2015). *Une petite histoire de l'intelligenc*e. Dans : G. Wahl, Les enfants intellectuellement précoces (p. 9-20). Que sias-je.

Wahl, G. (2015). Les enfants intellectuellement précoces. Que sais-je. https://doi.org/10.3917/puf.wahl.2015.01.

Watt, J. D. et Ewing, J. E. (1996). Toward the development and validation of a measure of sexual boredom. *The Journal of Sex Research*, 33 (1), 57-66. https://doi.org/10.1080/00224499609551815.

Webb, J. T. (2011, juillet 24). *La dépression existentielle chez les surdoués.* [PDF]. Hautpotentielquébec.org. https://hautpotentielquebec.org/ressources/depressionexistentielle.pdf

Wechsler, D. (1940). The measurement of adult intelligence. The journal on Nervous and Mental Disease, 91 (4), 548. https://journals.lww.com/jonmd/citation/1940/04000/the_measurement_of_adult_intelligence.75.aspx

Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. Psychological corporation.

Wechsler, D. (2016). *WISC-V - Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents-5ème édition*. ECPA Pearson. https://www.pearsonclinical.fr/wisc-v

Weiner, L. (2018). *Les mécanismes psychopathologiques et cognitifs de la tachypsychie*. [Thèse de neurosciences, Université de Strasbourg]. https://www.researchgate.net.

Weismann-Arcache, C. (2003). De l'usage du contretemps chez les enfants surdoués. Champ psychosomatique, no 30(2), 45-56. https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2003-2-page-45.htm.

Weismann-Arcache, C. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Bulletin de psychologie*, 485 (5), 481-489. https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0481.

Weismann-Arcache, C. (2010). L'adolescent savant : Penser la mort pour rêver d'amour. *Adolescence*, 28 2 (2), 347-360. https://doi.org/10.3917/ado.072.0347.

Weismann-Arcache, C. (2011). L'intelligence « surdéveloppée », un héritage de la dépression infantile ? Ps*ychologie clinique et projective*, 17 (1), 279-296. https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-et-projective-2011-1-page-279.htm

Weismann-Arcache, C. (2013a). Apport de la clinique projective à la problématique du haut potentiel intellectuel. *Le Carnet PSY*, 169 (2), 44-46. https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2013-2-page-44.htm.

Weismann-Arcache, C. (2013b). Parents tardifs, enfant précoce ? Assistance médicale à la procréation et haut potentiel intellectuel. *La psychiatrie de l'enfan*t, 56 (2), 467-484. https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2013-2-page-467.htm.

Weismann-Arcache, C. (2019). Icare et ses prothèses. *Cliopsy*, 21 (1), 105-119. https://shs.cairn.info/revue-cliopsy-2019-1-page-105?tab=texte-integral

Weismann-Arcache, C. (2020). L'effet de serre en clinique infantile. *Revue française de psychanalyse*, 84 (1), 129-139. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2020-1-page-129.htm.

Weismann-Arcache, C. et Tordjman, S. (2012). Relationships between Depression and High Intellectual Potential. Depression Research and Treatment. *Encephale*, 38 (3), 203-208.

Westgate, E. C. et Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds : The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125 (5), 689-713. https://doi.org/10.1037/rev0000097.

Widlocher, D. (1965). Fonction paternelle, complexe d'Œdipe et formation de la personnalité. *Rev. Neuro-Psych. Inf*, 10-11.

Widlocher, D. (2001). La place de la recherche clinique en psychanalyse. *Revue française de psychanalyse*, 37-48.

Widlöcher, D. (2002). Dépression et anxiété. *Revue française de psychanalyse*, 66 (2), 409-422. https://doi.org/10.3917/rfp.662.0409.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics bulletin*, *1* (6), 80-83.

Williams, C. M., Peyre, H., Labouret, G., Fassaya, J., García, A. G., Gauvrit, N.e t Ramus, F. (2023). High intelligence is not associated with a greater propensity for mental health disorders. *European Psychiatry*, 66 (1), e3. https://www.cambridge.org/core/journals/european-psychiatry/article/high-intelligence-is-not-associated-with-a-greater-propensity-for-mental-health-disorders/E101AE4EDBC8FBAEE5170F6C0679021C

Winnicott, D. W. (1950). L'agressivité et ses rapports avec le développement affectif. De la pédiatrie à la psychanalyse, 2, 150-158.

Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 325-33.

Winnicott, D. W. (1968). L'immaturité de l'adolescent. Conversations ordinaires, 167-185.

Winnicott, D. W. (1974). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. *Nouvelles revues de psychanalyse,* 10.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Gallimard.

Winnicott, D. W. (1986). The theory of the parent-infant relationship. *Essential papers on object relations*, *5*, 233-53.

Wong, P. et Sanchez, B. (2020). *En Falsh.* Delcourt. https://www.editions-delcourt.fr/bd/series/serie-en-falsh/album-en-falsh-t01-est-la.

Yan, K. et Haihui, Z. (2005). A decade comparaison : Self-concept of gifted and non-gifted adolescents. *International Education Journal*, 6 (2), 224-231. https://eric.ed.gov/?id=EJ854974.

Yamamori, M. (2011). *Daytime Shooting Star*. Kana. https://www.nautiljon.com/mangas/daytime+shooting+star.html

Yzerbyt, V., Roskam, I. et Casini, A. (2021). *Les psychologies du genre. Regards croisés sur le développement, l'éducation, la santé mentale et la société.* Mardaga. https://shs.cairn.info/les-psychologies-du-genre--9782804709358.

Zapparoli, G. C. et Harlé, V. (1982). *La peur et l'ennui : Contribution à la psychothérapie analytique des états psychotiques.* Presses universitaires de France.

Zawieja, P. (2021). *Le Burn out.* Presses universitaires de France.

Zawieja, P. et Villette, J.-C. (2024). Burn-out : Sujet inflammable. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 76 (9), 60-62. https://doi.org/10.3917/gdsh.076.0060.

Zawodniak, J., Kruk, M.et Chumas, J. (2017). Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, 5 (4), 425-441.

Zazzo, R. (1945). *Le devenir de l'intelligence*. FeniXX.

Zazzo, R. (1986). *La Première Année de la vie*. FeniXX.

Zazzo, R. (1988). Compte-rendu sur Les perspectives temporelles à l'adolescence. *Enfance*, 41 (3), 169-170. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1988_num_41_3_2165_t1_0169_0000_1

Zerr, K., Seiler, J. P.-H., Rumpel, S. et Tüscher, O. (2024). Validation of a German version of the Boredom Proneness Scale and the Multidimensional State Boredom Scale. *Scientific Reports,* 14 (1), 2905. https://doi.org/10.1038/s41598-024-53236-4.

Ziebel, C. (2019). Chapitre 11. L'ICV avec les adolescents à Haut Potentiel Intellectuel. Dans : J. Smith, A. J., Steffan et L. Mann, *La régulation des émotions dans la famille* (p. 205-219). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.smith.2019.01.0205.

Zuckerman, M., Eysenck, S. B. et Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America : Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46 (1), 139-149. https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.139.