

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ENFANTS EN CONTEXTE DE FAMILLE SÉPARÉE : ÉTUDE SUR LA REPRÉSENTATION DE SOI ET
DE LA FAMILLE À TRAVERS UNE SÉRIE DE QUATRE DESSINS

ESSAI DOCTORAL
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-PIER MARTIN CHEVALIER

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

Aux enfants d'aujourd'hui

Et à la mémoire des enfants que nous avons été.

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche aura été le résultat de nombreuses réflexions, en aller et retours, accompagnées de plusieurs remaniements. J'ai dû, entre autres, surmonter un certain nombre de blocages et autres « syndromes de la page blanche » provoqués par la charge affective induite par la nature du sujet de cette étude qui, à mes yeux et avec mon histoire, est particulièrement sensible. Si je devais reprendre une métaphore, ce serait celle de gravir une montagne particulièrement escarpée tout en ressentant doucement le manque d'oxygène resserrer mes poumons au fur et à mesure de mon ascension. Cette ascension n'aurait pas été possible sans le soutien et l'expertise des personnes qui m'ont formée avec tant de générosité et de bienveillance.

Je remercie en premier lieu ma directrice de recherche, Madame Irène Krymko-Bleton, pour son soutien inconditionnel dans mon parcours doctoral et sa confiance en mes capacités, même dans les moments les plus critiques. Madame Bleton aura su être suffisamment présente tout en ayant à cœur de préserver mon autonomie, afin de me laisser la possibilité de réellement m'approprier mon processus et les rouages de ma démarche intellectuelle. Je lui suis infiniment reconnaissante de n'avoir jamais cessé de croire en moi. Cette confiance m'a aidé à bâtir la solidité nécessaire pour puiser en moi les ressources et la force de mener à terme cet essai, malgré les remous internes que ce travail a indéniablement suscités.

Je remercie ma toute première superviseuse de stage, qui contribue encore aujourd'hui à mon évolution en tant que clinicienne, soit Madame Marie-Hélène Veilleux, dont l'expertise clinique, l'incommensurable rigueur intellectuelle et la nature bienveillante ont grandement contribué à ma croissance personnelle et professionnelle. Les formations reçues autour des dessins d'enfants et autres discussions de cas rencontrés en travail clinique ont su aiguïser mon regard et ma compréhension des dessins, en plus de m'apprendre à travailler avec ma sensibilité.

Je remercie mes superviseurs d'internat, Monsieur Olivier Lacroix et Madame Isabelle Bouchard, dont les qualités humaines exceptionnelles, l'expertise sur le trauma complexe puis le travail avec les enfants et les adolescents m'ont forgée au-delà de ce que je saurais en dire (il faudrait sans

doute que je le dessine !). C'est notamment à leur contact que j'ai pu, au-delà de le comprendre, surtout ressentir la signification de ce proverbe africain : « Seul, on va plus vite ; ensemble, on va plus loin ».

Je remercie ma psychologue, Madame Danielle Côté, qui m'accompagne depuis maintenant sept ans et qui a su, entre autres et avec une grande finesse, m'aider à dénouer bon nombre d'impasses affectives que j'ai rencontrées durant mon processus d'écriture. Je la remercie d'avoir contribué à éveiller des perspectives que je ne croyais pas pouvoir penser, ni en mots ni en images, puis à éclairer des contrées en moi que je ne croyais ni pouvoir visiter ni pouvoir contenir.

Je remercie mes correcteurs, Monsieur Louis Brunet, Madame Sophie Gilbert et Madame Mélanie Vachon, pour la générosité de leur investissement et la richesse de leurs commentaires, qui ont grandement contribué à faire grandir mon projet de recherche puis à nourrir mes réflexions à la fois théoriques et critiques par rapport au processus.

Je remercie toutes les personnes, amis et connaissances, dont les discussions et la présence ont été marquantes à travers mon parcours. Je remercie principalement Nicolas, Audrey, Camille et Mylène, dont l'amitié et l'affection, à bien des niveaux, m'ont été particulièrement précieuses et me font toujours grandir aujourd'hui. Je remercie Xavier d'avoir si bien su m'offrir l'espace relationnel sécurisant dont j'avais besoin pour dompter ma solitude et être en mesure de terminer cet essai.

Je remercie les enfants qui ont dessinés et ont donné accès à une partie de leur monde interne à des adultes qu'ils ne connaissaient pas. La voix des enfants mérite d'être entendue et nous, adultes, devrions y porter d'avantage d'attention et d'écoute, mais encore faut-il qu'ils acceptent de nous parler. Je les remercie donc de nous avoir offert une partie de leur histoire, à travers leurs images et leurs symboles, sans lesquels cette étude n'aurait pas été possible et ces questions, si importantes et actuelles, n'auraient sans doute pas été posées de la même façon.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
CADRE CONCEPTUEL	3
1.1 Couple, parentalité et séparation	4
1.1.1 Le couple : deux définitions.....	4
1.1.1.1 Définition du couple selon Éric Smadja (2010)	4
1.1.1.2 Définition du couple selon Vincent Garcia (2010).....	6
1.2 Le couple et le lien de filiation	6
1.3 La parentalité : le désir d'enfant et les nouveaux rôles	8
1.3.1 La parentalité chez les mères	11
1.3.2 La parentalité chez les pères	13
1.4 Séparation parentale : point de vue juridique au Québec.....	15
1.5 Séparation parentale : point de vue psychique et psychanalytique	18
1.6 Modèle psychanalytique du développement affectif	20
1.6.1 Premières phases du développement affectif	21
1.6.2 Période œdipienne : vers le lien social.....	26
1.6.3 Développement affectif et séparation parentale.....	28
1.7 L'enfant et la représentation de soi : théorie psychanalytique sur le dessin	30
1.7.1 La trace et le mouvement : vers la temporalité et l'individuation.....	31
1.7.2 Le dessin en fonction des étapes du développement.....	34
1.7.3 Le dessin, l'inconscient et les processus psychiques.....	36
1.7.4 Lecture du dessin et valeur projective	37
1.8 Les types de dessins	39
1.8.1 Le dessin libre	39
1.8.2 Le dessin du bonhomme	40
1.8.3 Le dessin de famille	41
CHAPITRE II.....	43
PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	43
2.1 Questions de recherche	45
2.2 Choix du sujet de recherche et problématique.....	45
2.3 Pourquoi porter mon attention sur la séparation parentale ?	45
2.4 Pourquoi les enfants âgés entre sept et huit ans ?	47
2.5 Pourquoi les dessins d'enfants comme médium d'analyse ?.....	47

2.6 Pourquoi réutiliser la série des quatre dessins de CoPsyEnfant ?	48
CHAPITRE III	50
MÉTHODE DE RECHERCHE	50
3.1 Méthodologie	51
3.2 Protocole de recherche	51
3.2.1 Consigne du dessin libre	51
3.2.2. Consigne du dessin du bonhomme	52
3.2.3 Consigne du dessin de la famille réelle	52
3.2.4 Consigne du dessin de la famille rêvée (idéale)	53
3.3 Collecte de données	53
3.4 Aspects éthiques	55
3.5 Échantillons	55
3.6 Méthode d'analyse qualitative des dessins	55
3.7 Grille de cotation CoPsyEnfant.....	56
3.8 Forces et limites de la méthodologie	59
CHAPITRE IV.....	61
ANALYSES QUALITATIVES	61
4.1 Analyses descriptives.....	62
4.1.1 Alex (garçon, 8 ans)	62
4.1.1.1 Premier dessin : dessin libre.....	62
4.1.1.2 Second dessin : dessin du bonhomme	63
4.1.1.3. Troisième dessin : dessin de famille réelle.....	64
4.1.1.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée	66
4.1.1.5 Hypothèses interprétatives	67
4.1.2 Danaé (fille, 8 ans).....	69
4.1.2.1 Premier dessin : dessin libre.....	69
4.1.2.2 Second dessin : dessin du bonhomme	70
4.1.2.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle.....	71
4.1.2.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée	73
4.1.2.5 Hypothèses interprétatives	74
4.1.3 Melysa (fille, 7 ans).....	75
4.1.3.1 Premier dessin : dessin libre.....	76
4.1.3.2 Second dessin : dessin du bonhomme	77
4.1.3.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle.....	78
4.1.3.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée	80
4.1.3.5 Hypothèses interprétatives	82
4.1.4 Samuel (garçon, 8 ans)	84
4.1.4.1 Premier dessin : dessin libre.....	84

4.1.4.2 Second dessin : dessin du bonhomme	85
4.1.4.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle.....	86
4.1.4.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée	87
4.1.4.5 Hypothèses interprétatives	89
4.2 Analyse transversale.....	90
4.2.1 Le dessin libre	91
4.2.2 Le dessin du bonhomme	92
4.2.3 Le dessin de famille réelle	93
4.2.4 Le dessin de famille rêvée	93
4.2.5 Ensemble de la série.....	94
CHAPITRE V.....	98
SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....	98
5.1 Identification chez les garçons	100
5.2 Identification chez les filles	102
5.3 Représentation de soi et traumatisme de séparation	103
5.4 Limites et perspectives.....	105
CONCLUSION	108
ANNEXE A	111
DESSINS D’ALEX	111
ANNEXE B	114
DESSINS DE DANAÉ.....	114
ANNEXE C	117
DESSINS DE MELYSY	117
ANNEXE D	120
DESSINS DE SAMUEL	120
BIBLIOGRAPHIE.....	122

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Premier dessin d’Alex (dessin libre)	111
Figure 2 – Deuxième dessin d’Alex (dessin du bonhomme)	111
Figure 3 – Troisième dessin d’Alex (dessin de famille réelle).....	112
Figure 4 – Quatrième dessin d’Alex (dessin de famille rêvée)	112
Figure 5 – Verbalisation au verso du dessin de famille rêvée	113
Figure 6 – Premier dessin de Danaé (dessin libre)	114
Figure 7 – Deuxième dessin de Danaé (dessin du bonhomme)	114
Figure 8 – Troisième dessin de Danaé (dessin de famille réelle)	115
Figure 9 – Verbalisation au verso du dessin de famille réelle	115
Figure 10 – Quatrième dessin de Danaé (dessin de famille rêvée).....	116
Figure 11 – Verbalisation au verso du dessin de famille rêvée	116
Figure 12 – Premier dessin de Melysa (dessin libre).....	117
Figure 13 – Deuxième dessin de Melysa (dessin du bonhomme).....	117
Figure 14 – Troisième dessin de Melysa (dessin de famille réelle)	118
Figure 15 – Personnages “ratés” et verbalisation au verso du dessin de famille réelle	118
Figure 16 – Quatrième dessin de Melysa (dessin de famille rêvée)	119
Figure 17 – Verbalisation au verso du dessin de famille rêvée	119
Figure 18 – Premier dessin de Samuel (dessin libre)	120
Figure 19 – Deuxième dessin de Samuel (dessin du bonhomme)	120
Figure 20 Troisième dessin de Samuel (dessin de famille réelle).....	121
Figure 21 – Quatrième dessin de Samuel (dessin de famille rêvée)	121

RÉSUMÉ

Cet essai doctoral porte sur le vécu d'enfants âgés de sept et huit ans en contexte de séparation parentale. Plus précisément, l'intérêt de l'étude porte sur le développement affectif des enfants. Par l'analyse des dessins de quatre sujets, on tâche de répondre aux questions suivantes, en s'intéressant à leur point de vue : dans les dessins du sujet, à qui s'identifie l'enfant à l'intérieur de sa famille lorsque ses parents sont séparés ? Dans les dessins du sujet, peut-on identifier les traces d'un traumatisme de séparation parentale dans sa représentation de soi ? Les données ainsi que la méthodologie ont été reprises des travaux de l'équipe de recherche CoPsyEnfant. Cet essai se présente donc comme une étude de cas dans laquelle la série de dessins, pour chacun des quatre sujets, est analysée à la manière d'un discours. Les forces et les limites de la méthodologie sont discutés et on peut notamment entrevoir qu'il semble plus difficile pour les garçons que pour les filles de trouver des modèles identificatoires structurants. La conclusion ouvre également sur la question de l'accompagnement des enfants en contexte de séparation parentale.

Mots clés : enfants, dessins d'enfants, familles séparées, parents séparés, divorce, séparation, analyses de dessins, couples, théorie psychanalytique, psychanalyse, recherche clinique, étude de cas, modèles identificatoires, CoPsyEnfant

INTRODUCTION

En tant que future clinicienne, je m'intéresse au développement affectif des enfants en contexte de séparation parentale. Par séparation parentale, j'entends des parents qui ne vivent plus ensemble dans la maison familiale dans laquelle l'enfant aurait grandi. Plus précisément, je m'intéresse à deux aspects spécifiques du vécu des enfants, soit les identifications parentales et le fonctionnement psychique post-séparation parentale. Dans le cadre de cette recherche, j'ai porté mon choix sur des sujets âgés entre sept et huit ans, normalement vers la fin de la période œdipienne et le début de la période de latence, selon le développement affectif théorisé par la psychanalyse.

Ma méthode de recherche s'inspire d'autres travaux et ouvrages d'approche psychanalytique, notamment la thèse de Bessette (2012) ainsi que les ouvrages de Corman (1961; 1966) et Fruitet (2017), qui ont contribué à nourrir mes réflexions sur l'utilisation de l'épreuve du dessin d'enfant. Concrètement, dans le cadre de cet essai doctoral, il sera question d'analyser plusieurs séries de dessins effectués en cadre scolaire par des enfants de deuxième année du primaire. La collecte de données ayant été faite antérieurement par l'équipe de recherche dirigée par Madame Krymko-Bleton (2008) dans la lignée des travaux de CoPsyEnfant, cette recherche s'inscrit dans une continuité de leur travail, explorant toutefois de nouveaux angles. Pour mon étude, j'aurai recours à un devis de type qualitatif.

Les travaux de recherche CoPsyEnfant, d'approche psychanalytique, interrogent la construction de l'identité aujourd'hui, c'est-à-dire la construction psychique et psychopathologique de l'enfant et l'adolescent, âgés entre six et dix-sept ans, dans les conditions hypermodernes de la famille et du lien social. Dans ce cadre, la construction psychique et identitaire a été explorée sous les angles des représentations, de soi et de la famille, de l'image du corps, des relations intergénérationnelles et interpersonnelles ainsi qu'aux différenciations sexuées chez une population québécoise et ivoirienne (Girerd, 2009; Bessette, 2012). La recherche que j'effectue

porte également son intérêt sur les processus d'identification, mais exclusivement chez de jeunes enfants québécois, dans un contexte familial où les parents sont séparés.

Une étude sur un tel sujet m'apparaît pertinente à plusieurs titres. Tout d'abord, la séparation parentale est un sujet d'une grande actualité, en raison des changements observés au sein des rôles familiaux depuis plusieurs années. Le dernier siècle aura été une ère de mouvance au sein de la famille québécoise, notamment au niveau du portrait traditionnel de la famille qui s'est transformé. On observe déjà, depuis les années 1960, une certaine évolution au niveau de l'institution du mariage, ce qui affecte également le taux de natalité ainsi que la composition des familles (Eichler, 2012). Les divorces et autres séparations de corps ont considérablement augmentés depuis 1969 pour atteindre un sommet au début des années 1980 (Eichler, 2012). Cette mouvance sociale, par rapport à la famille, laisse dans son sillage un questionnement important quant à la façon dont les enfants d'aujourd'hui peuvent vivre la séparation. Selon Dolto (1988), le divorce, loin d'être honteux, serait une situation légale pouvant aussi apporter une solution pour les enfants, à condition que la situation soit exprimée de façon claire et vraie par les parents. Par conséquent, qu'en est-il de la représentation que se fait l'enfant de lui-même et de sa famille dans un tel contexte ? Je m'intéresse justement à ce point de vue particulier, et très peu exploré, qu'est celui de l'enfant.

Après l'explication de mon choix de sujet de recherche et de la problématique qui m'a amené à m'y intéresser, je poserai les bases du cadre conceptuel à partir duquel se tisseront mes objectifs et ma question de recherche. Étant donné que, pour cette étude, je n'aurai pas la parole directe de l'enfant, il m'apparaît important de poser des bases solides à mes analyses, soit en développant sur le couple, la parentalité et la séparation, mais également sur la théorie psychanalytique autour du développement affectif de l'enfant et du dessin. Pour terminer, je décrirai mes choix méthodologiques, incluant la méthode d'analyse des données collectées par l'équipe de recherche de Madame Irène Krymko-Bleton.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL

L'intérêt principal de cette étude est de d'abord comprendre le vécu des enfants. Je souhaite y ouvrir une fenêtre à travers l'étude des dessins d'enfants afin d'apporter un éclairage psychanalytique qui puisse permettre de mieux dégager certaines conséquences affectives de la séparation parentale sur les jeunes enfants.

Toutefois, avant de discuter de séparation ou même de conséquences, il m'apparaît important de discuter d'histoire, de penser l'enfant comme tel, c'est-à-dire comme porteur de sa propre histoire familiale. Les parents, avant de se séparer, ont bien été un couple et éventuellement une famille. Les parents, dans leur individualité respective mais aussi en tant que couple, transmettent également une part de leur histoire à leur enfant (Mariage, Cuynet & Jacquot, 2005). L'histoire de tout couple est vaste et complexe, marquée par certaines étapes mutatives et structurantes, notamment la rencontre, les conditions du choix de partenaire, les modalités de structuration du couple puis l'élaboration d'une culture et d'une identité conjugales.

Le principe fondamental sur lequel j'élaborerai ce chapitre est qu'avant toute séparation, il y a d'abord un lien. À l'instar de l'histoire de l'enfant, ce lien se tisse et se déploie en plusieurs dimensions, notamment historiques et socioculturelles. La configuration du lien, du couple et de la famille a fortement évolué au cours des trente dernières années. Former un couple, tout comme devenir parent, est pensé d'une manière bien singulière à notre époque. J'exposerai quelques éléments de cette évolution du couple et de la parentalité, du point de vue de la mère et du père, toujours dans le cadre de la théorie psychanalytique, à travers la perspective de différents auteurs.

1.1 Couple, parentalité et séparation

1.1.1 Le couple : deux définitions

Dans cette partie, il sera question de définir la notion du couple et d'expliquer quelques éléments de son évolution selon une perspective psychanalytique, afin de mieux comprendre la formation du couple parental menant éventuellement au désir d'enfant et à l'élaboration d'abord fantasmatique puis réelle de la famille. Smadja et Garcia (2011) définissent le couple en deux représentations singulières, le traitant comme un objet-couple s'orchestrant à travers différentes réalités et doté de composantes psychiques particulières. Ces deux représentations m'apparaissent pertinentes par leur complémentarité et leur complexité. Elles permettent de comprendre le couple et sa formation comme étant multidimensionnel, ce qui amène une certaine richesse lorsque vient le moment de penser le désir d'enfant, le devenir de l'enfant et éventuellement la séparation.

1.1.1.1 Définition du couple selon Éric Smadja (2010)

La première définition s'inspire des travaux de René Kaës¹ sur la psychanalyse des groupes et explique le couple comme un groupe naturel qui relève d'une réalité vivante composite. L'auteur sépare cette réalité vivante composite en trois aspects distincts, soit une réalité corporelle-sexuelle, une réalité socioculturelle et une réalité psychique, toutes en interrelation diverses et variables. La réalité corporelle-sexuelle comporte non seulement deux êtres humains et leur corps sexué, mais également deux organisations psychosomatiques² vivant ensemble, avec le projet implicite ou explicite de se reproduire. Dans cette optique, le couple est considéré comme une unité biologique de procréation. Ces deux organisations psychosomatiques communiquent entre elles à différents niveaux, verbaux et non-verbaux. Entre les deux corps, se rencontrent des courants réciproques d'investissement pulsionnels, à la fois narcissiques, érotiques et agressifs. Ces courants réciproques renferment également des représentations à la fois conscientes, préconscientes et inconscientes; des mouvements projectifs et identificatoires, mobilisant la

¹ Voir la bibliographie pour accéder aux références des travaux de l'auteur sur la psychanalyse des groupes.

² Organisation psychosomatique : « psycho » qui renvoie au psychisme et « soma » qui renvoie au corps. Il s'agit donc d'une organisation qui renvoie à un être articulé par la relation entre son psychisme et son corps.

bisexualité psychique³ de chacun. Smadja (2010) définit ces mouvements comme étant le « fantasme de couplage psychocorporel ». Il consiste, pour chacun des membres du couple, à inscrire dans leur propre psyché l'éprouvé corporel et le corps de l'autre. Ce fantasme décrit par Smadja (2010) témoigne du fait que le choix du partenaire amoureux n'est pas aussi « libre » que ce qui est imaginé, ne serait-ce que par ces mouvements inconscients qui le conditionnent et le façonnent dès sa formation, durant les différentes phases de la vie du couple et jusqu'à sa dissolution. Le couple, pour Smadja (2010) est donc composé de « deux corps distincts dans une psyché duelle unifiée dans son fonctionnement » (p. 24).

La réalité socioculturelle du couple se caractérise par la présence de deux individus vivant ensemble et constituant une unité sociale de production et de coopération économiques, de reproduction sociale et, à termes, d'éducation d'enfants visant leur socialisation et leur autonomie. Les partenaires sont donc dotés de rôles, de fonctions et ils appartiennent à une structure sociale dans laquelle ils occupent une position. En ce sens, le couple peut être institutionnalisé, notamment par le mariage ou par d'autres formes de reconnaissances sociales (Smadja & Garcia, 2011).

Enfin, la réalité psychique renvoie à des composantes fondamentales qui viendraient assurer la consistance psychique du couple. À l'image du modèle d'appareil psychique groupal amené par René Kaës (1993; 2007), cette consistance psychique serait tissée par les fils d'une pluralité de conflits dynamiques, de courants d'investissement pulsionnels, de désirs, d'un jeu croisé d'identifications, de mécanismes de défenses multiples mis en œuvre dans la structuration de la dyade conjugale.

³ Bisexualité psychique : notion selon laquelle tout être humain possède des dispositions sexuelles à la fois masculines et féminines qui se retrouvent dans les conflits psychiques que le sujet rencontre pour assumer son propre sexe. (Laplanche & Pontalis, 2004)

1.1.1.2 Définition du couple selon Vincent Garcia (2010)

Dans cette conception, le couple serait comme une « co-construction d'un espace spécifique à deux » (p.24), habité par deux personnalités en liens, à la fois physiques et psychiques. Tel que discuté précédemment, la rencontre particulière des deux partenaires n'aurait que peu à voir avec le hasard, surtout en admettant qu'on ne fait lien qu'avec un partenaire qui nous apporte quelque chose, consciemment ou non, sur le plan psychique. Il s'agirait à la fois pour l'objet d'apaiser le sujet dans ses besoins psychosexuels, ses attentes et ses blessures d'enfance que d'exercer une attraction sexuelle et contribuer à une « élation narcissique dans ce qui origine le désir » (p.24). En ce sens, chacun des partenaires attend de l'autre les clefs de son épanouissement à travers un investissement commun, un désir réciproque, un projet commun, le tout s'inscrivant dans un idéal commun. En somme, la résonance fantasmatique des deux parties souderait l'ensemble sur le plan inconscient, faisant de chacun des partenaire « un être unique et indispensable à l'autre » (Smadja & Garcia, 2011, p.24).

Je suis consciente que ces définitions du couple ne l'expliquent que sous le prisme de ce qui se rejoue de la sexualité infantile. Cela laisse donc peu de place à penser le couple comme étant une création et tient peu compte de l'altérité, de la rencontre de « l'étranger », comme étant un aspect nouveau pour les partenaires, qui puisse les sortir de l'analogie filiale. Après tout, le sentiment de familiarité d'une rencontre amoureuse n'est pas exactement le même que celui entre un parent et son enfant. Toutefois, étant donné que les aspects inconscients des deux partenaires viennent jouer un rôle aussi important dans la rencontre et dans la vie du couple, il m'apparaît nécessaire de les garder en tête pour mieux comprendre également la mort du couple et l'éventuelle conséquence sur l'enfant, toujours présent et vivant après la séparation de ses parents.

1.2 Le couple et le lien de filiation

À travers ces définitions, il est donc question du lien et des différents courants réciproques inconscients qui l'organisent. Ce lien se construit à deux, sous différents prismes, principalement corporels, psychiques, sexuels et socioculturels. Cependant, qu'en est-il du choix d'objet d'amour

pour chacun des partenaires ? Ce choix, n'étant pas complètement « libre » et encore moins « éclairé », serait du domaine de la répétition, d'un espoir de résolution ou, plus précisément, d'un « destin *in situ* de la problématique œdipienne⁴ » (Robert, 2011, p.31). Selon cette vision, le choix du partenaire est fortement teinté des images parentales intériorisées et inconscientes en plus du vécu affectif de chacun des partenaires. Dans l'évolution du couple, chaque partenaire cherche donc la même chose, en accordage avec sa propre histoire personnelle, soit le fait de retrouver l'objet bon⁵ et, au besoin, idéalisé. La rencontre du couple serait donc la rencontre de deux conflits intrapsychiques non résolus qui entrerait en résonance. Il demeure important d'avoir en tête cette résonance fantasmatique entre les deux partenaires qui convoquent, outre les défenses ou structures de personnalités respectives, le lien de filiation.

En ce sens, Eiguer (1996), corrobore que le choix d'objet d'amour réciproque des partenaires n'a rien d'un hasard et contient plusieurs éléments inconscients dont les prémisses de la construction de la parentalité. En effet, on choisit un partenaire en fantasmant inconsciemment le type de lien que l'autre établira avec les enfants à venir, le type de culture, bref, l'héritage qu'il leur transmettra. Cet héritage de l'autre irait en consonance avec l'héritage que le sujet pense lui-même vouloir transmettre. L'enfant idéal, et donc imaginaire, serait présent dès la première rencontre, comme autant d'autres fantasmes inconscients qui composent le lien entre les partenaires. Si le lien est le ciment du couple, il en va de même pour l'enfant à travers ses parents, comme porteur de l'identité familiale. En ce sens, pour l'enfant, ce lien est celui de la filiation, décrit par Jean Guyotat (2005) comme « ce par quoi un individu se situe et est situé par rapport à ses ascendants et descendants réels et imaginaires » (p.103). Les parents, les enfants et la famille comportent donc plusieurs dimensions. Faire de ses parents un père et une mère ajoute une dimension généalogique à leur identité d'homme et de femme, de mari et d'épouse. Dans cet ordre d'idées, l'enfant fonde la généalogie et la justifie (Mariage, Cuynet & Jacquot, 2005). L'un des enjeux de la séparation parentale est justement de maintenir la continuité généalogique.

⁴ Voir définition de l'œdipe dans la section du contexte théorique sur le développement de l'enfant

⁵ Dans le langage Kleinien, l'objet bon renvoie aux bonnes relations intériorisées à partir de la naissance. La qualité de la relation avec ses objets internes déterminera le niveau de capacité de l'individu à s'investir dans son environnement et dans d'autres relations externes.

Afin de mieux comprendre cet enjeu porté par le lien de filiation, il m'apparaît essentiel de discuter du désir d'enfant, de la parentalité et autour de quels prismes psychiques ils s'articulent dans notre société occidentale hypermoderne.

1.3 La parentalité : le désir d'enfant et les nouveaux rôles

Si nous remontons bien avant la naissance de l'enfant, il fut d'abord un projet, un fantasme, prenant racine dans le désir des parents qui le mettront au monde. Le désir d'enfant porte une double origine et une double fonction, à la fois anthropologique et individuelle. Dans la première, il s'agit de perpétuer l'espèce humaine tandis que dans la seconde, il s'agit plutôt du prolongement narcissique des parents, comme d'une immortalité du *moi*, que la réalité bat en brèche, et qui aurait trouvé un lieu sûr en se réfugiant chez l'enfant (Freud, 1914). Ainsi, « Sa Majesté le Bébé » (Freud, 1914) porte en lui la tâche épineuse d'accomplir les désirs que ses parents n'ont pas su réaliser. Il semblerait que l'enfant d'aujourd'hui n'y échappe pas. Je développerai cet aspect plus en détail dans la section sur la parentalité chez les mères.

Au cours de la seconde moitié du XXe siècle, l'image que nous nous représentons de l'enfant ainsi que son statut ont fondamentalement changé. Depuis les années 1970, une modification radicale s'est produite à plusieurs niveaux, soit éducationnel, économique, médicale (ex. : 1994 - élargissement de la possibilité des naissances avec l'Assistance Médicale à la Procréation), sociale et juridique (ex. : 1989 – convention sur les droits de l'enfant, faisant de l'enfant un sujet de droits). Ces changements ont amené dans leurs sillages un nouveau regard anthropologique sur l'enfant, qui n'est plus perçu comme un adulte en version miniature, mais plutôt un être à part entière, ayant les mêmes droits que tout être humain (Korff-Sausse, 2007). Comment l'adulte peut-il concilier cette idée d'égalité avec une situation dans laquelle un être demeure dépendant à son égard ? Dans la résolution de cette question se situe le travail délicat des parents, lié au fait d'amener graduellement l'enfant vers son autonomie. Le travail des parents commence par un projet, qui prend racine dans le désir. Dans cette section, j'explorerai cette question du désir, d'abord d'un point de vue socioculturel puis d'un point de vue psychanalytique.

Cette histoire du désir semble s'être mise en exergue, à travers une forme de toute puissance hypermoderne, avant même la naissance. Elle passe notamment par le médical. L'évolution et la modernisation médicale autour de la procréation, à la fois maîtrisée et ouvrant de multiples possibilités, pose la question du désir et en complexifie sa réponse. Selon Korff-Sausse (2007), d'une part les enfants sont plus désirés aujourd'hui qu'ils ne l'étaient jadis, mais d'une autre part, ils sont également le résultat d'un choix dont ils portent la responsabilité. En effet, dans notre société hypermoderne, les parents peuvent davantage choisir le « quand » et le « comment » d'une naissance. Beaucoup ont une idée plutôt précise de l'enfant qu'ils souhaitent avoir, ne serait-ce que dans l'imaginaire. Certains souhaitent un garçon ou une fille, comportant telle ou telle caractéristiques. La transmission ne serait plus donc une affaire génétique aléatoire ou un bagage inconscient légué à notre insu, mais plutôt quelque chose à maîtriser.

Avant même sa naissance, l'enfant est donc chargé d'attentes, de fantasmes et aussi de devoirs, soit à tout le moins celui d'une forme d'obligation de résultats à être l'enfant tant attendu par ses parents. C'est le projet parental qui programme l'enfant et pas n'importe lequel, celui que l'on a imaginé. En miroir à la maîtrise de la procréation répond également le désir de maîtrise de l'enfant lui-même, les conditions de vie et de l'éducation qui lui sont octroyées. Que renferme ce désir de maîtrise et, surtout, quel impact sur la manière dont ont les parents de se séparer et d'agir cette séparation auprès de leur enfant ? Cette question du désir m'apparaît centrale autour de la séparation parentale. Tel que le mentionnent Korff-Sausse (2007) et Krymko-Bleton (1984), le désir des parents est ambivalent par rapport à l'enfantement et à l'enfant qu'ils ont. Le désir conscient ne coïncide pas forcément avec le désir inconscient. On peut l'observer parfois à travers certains actes manqués chez des mères dès les premiers mois avec leur bébé (Krymko-Bleton, 1984) ou, plus grave encore, à travers certaines maltraitances psychologiques et autres négligences dont il est difficile d'évaluer le niveau d'intentionnalité chez les parents (De Becker, 2011). Je m'interroge donc sur le rôle que viendrait jouer cette ambivalence dans une séparation et ce que les enfants « du désir » (Gauchet, 2007), c'est-à-dire les enfants hypermodernes, auraient à en dire.

Traditionnellement, les rapports entre parents et enfants étaient marqués par une asymétrie, une dissemblance et, surtout, une non-réciprocité. Aujourd'hui, l'enfant est un sujet. Il se veut égal à l'adulte en droits et en tant qu'être à part entière, mais demeure tout de même dépendant, ayant besoin de l'adulte pour se développer et aller vers sa propre autonomie. D'une part, on ne veut pas renoncer à cette idée d'égalité puis de l'autre, nous sommes bien obligés de tenir compte de l'état de dépendance de l'enfant. En ce sens, Korff-Sausse (2008) pose cette question : « La réciprocité de statuts entre enfants et adultes rend-elle difficile, voire impossible, des attitudes éducatives cohérentes ? » (p.57) Le fait de quitter un modèle autoritaire à sens unique comporte quelques points positifs et observables chez les enfants d'aujourd'hui. Les enfants de notre époque semblent avoir développé un incroyable sens de l'argumentation, tel que le mentionne Korff-Sausse (2006; 2008) dans ses travaux sur les Enfants-Roi. Selon elle, « l'enfant moderne est un être discutant ». Ainsi, nous assistons à une démocratisation de l'éducation, reposant sur un mode de consentement et de négociation entre parents et enfants. Ce mode s'inscrit directement dans le système politique démocratique, sur lequel l'ensemble de la société occidentale s'organise. Ainsi, nous nous rappelons que le rapport entre parents et enfants n'est pas qu'individuel, mais s'inscrit également à l'intérieur d'une société (Durkheim, 1922; Korff-Sausse, 2008).

C'est dans cet état d'esprit que les parents hypermodernes délaissent les modèles autoritaires traditionnels pour aller vers plus d'égalité avec leurs enfants, tout en n'ayant pas encore tout à fait dénoué cette question de la dépendance. Certains y répondent par une certaine nostalgie, s'inquiétant de la disparition de l'autorité telle qu'elle était autrefois, mettant en lumière les effets pervers potentiels de ce nouveau mode de fonctionnement.

De nouveaux rôles sont à réinventer par les parents d'aujourd'hui, vu les contextes familiaux multiples que nous rencontrons, dont la séparation fait partie. Ces contextes exigent souplesse et mobilité de la part des enfants (et aussi des adultes) pour faire face à des réalités fluctuantes (Korff-Sausse, 2007). En ce sens, je m'interroge à comprendre comment les enfants s'en sortent à travers ces exigences et ces multiples réalités changeantes et comment cela affecte leur développement affectif, auprès d'adultes devant eux-mêmes jongler avec cette multiplicité des

réalités familiales et des phénomènes qui la compose aujourd'hui. La complexité des familles d'aujourd'hui amène un réaménagement des rôles parentaux et des modes de communication entre parents et enfants. En ce sens, il m'apparaît essentiel, pour pouvoir discuter de séparation, de discuter du rôle de la mère et du père. Tel que mentionné par Dugnas et Arama (2004), « la paternité, la maternité, la parentalité sont encore trop souvent envisagés comme des états, des positions, des faits en eux-mêmes » (p.7). L'expérience des cliniciens, notamment en périnatalité, incite à les envisager comme autant de processus complexes avec une temporalité marquée par des moments déterminants. En ce sens, l'événement de la naissance du bébé viendrait actualiser, chez la mère et d'une manière différente chez le père, les mouvements narcissiques et œdipiens qui l'ont précédé dans l'histoire de chacun des parents. Dans les sections suivantes, j'aborderai la parentalité chez les mères et chez les pères afin de mieux comprendre la complémentarité des rôles de chacun, soutenus par le désir d'enfant, et l'éventuelle influence de ces rôles à travers la séparation.

1.3.1 La parentalité chez les mères

Pour discuter de la parentalité chez les mères, il m'apparaît important d'aborder plus en détail le « projet d'enfant », soutenu par le désir, lorsque le bébé est imaginé, fantasmé et idéalisé par la mère, bien avant sa conception. Qu'entend-t-on par désir ? Rosenblum (2007) apporte une définition, basée sur une interprétation de Lacan (1966) : « le désir désigne le champ d'existence du sujet humain sexué qui demande l'absolu de l'amour en faisant paraître tout objet octroyé comme possiblement perdu. » (p.1060) Le désir naît du manque à combler ses propres besoins. La satisfaction des besoins du sujet passe donc par un appel adressé à l'Autre. On entend « Autre » au sens général d'un objet externe choisi comme objet d'amour. Cet appel à l'Autre dénature d'emblée toute satisfaction et se transforme par-là en demande d'amour, teintée d'une exigence d'absolu. Cette exigence, qui n'est jamais entièrement remplie, est à la mesure de ce qui manque, de ce qui se perd. Le fait d'aliéner ses besoins dans cette demande idéale et impossible à l'Autre, amène inéluctablement la perte. Pour Lacan, c'est là que prend racine le désir, comme une manière pour le sujet de s'identifier au manque même, comme une inversion de la valeur du manque en « puissance de pure perte » (p.1060). L'inconditionnalité et l'absolu

du désir a pour but de « réduire à rien ce qui manque » (p. 1060). C'est donc dans ce berceau de désir inconscient que se conçoit d'abord l'enfant pour la mère, bien avant sa conception physique. Ce désir, donc, qui la renvoie à ses propres manques, que l'enfant viendrait fantasmatiquement combler.

Dans notre culture occidentale, désirer un enfant semble être une démarche raisonnable, délibérée voire programmée. Toutefois, il semble que ce désir conscient soit infiltré de significations inconscientes qui auront tendance à réapparaître chez l'enfant. Tel que discuté précédemment, l'enfant est supposé tout accomplir, tout réparer, tout combler : les manques, les sentiments de pertes, les deuils, la solitude. Tel que discuté précédemment, l'enfant, avant même sa réalisation en tant que projet concret, est d'abord un projet imaginaire, fantasmatique et chargé de désirs. L'enfant à venir serait, pour la femme, « la réalisation du plus vivace des souhaits infantiles » (Rosenblum, 2007, p.1060), la renvoyant à son propre vécu œdipien. Avec ce préambule, nous pouvons anticiper la parentalité du point de vue maternel, à partir de la grossesse jusqu'à la relation mère-enfant.

Dans le sillage de la réflexion sur le désir d'enfant au féminin vient s'ajouter celle de la grossesse. Cette étape peut être un moment d'épanouissement et d'affirmation de soi, même s'il est question d'un soi infantile et archaïque. En ce sens, il m'apparaît important de discuter de la préoccupation maternelle primaire décrite par Winnicott (1956). Cette notion est décrite comme un état très spécifique, une condition psychologique particulière et vécue par la mère dès la grossesse. Cet état se développe graduellement dès les premiers stades pour atteindre un degré de sensibilité accru durant les derniers mois. Il se poursuit ensuite pendant quelques semaines après la naissance. Cet état sera éventuellement refoulé par la mère, qui s'en souvient difficilement une fois remise. Winnicott (1956) le décrit comme un état passager de « maladie normale », soit une hypersensibilité de la mère envers son bébé, qui l'amènera à être exclusivement préoccupée par lui à l'exclusion de tout autre intérêt. Cette hypersensibilité serait nécessaire pour que la mère puisse s'identifier - de manière consciente, mais aussi inconsciente - aux besoins du nourrisson dans les premiers instants de sa vie et y répondre de manière « suffisamment bonne », c'est-à-dire non pas parfaite, mais adéquate. L'auteur insiste sur l'aspect

temporaire de cet état d'hypersensibilité, car la mère devra éventuellement s'en remettre pour permettre à son enfant de grandir et d'atteindre les stades nécessaires à son développement. En ce sens, Winnicott (1956) emploie volontairement le mot « maladie » impliquant qu'il faut que la mère soit d'abord en bonne santé, à la fois pour atteindre cet état puis pour s'en sortir. Cet état, voire cette satisfaction régressive propre à la grossesse et à la naissance, n'est atteinte que si la mère accepte de s'y laisser aller, ce qui suppose plus encore que la santé mentale de la mère, mais aussi contrôle et soutien de l'extérieur (Winnicott, 1957; Chassot, 2018).

Le temps de la grossesse, de l'accouchement et des mois qui suivent est particulièrement influencé par le contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit. Il en va de même pour la parentalité. Tel que décrit par Chassot (2018), il y a encore quelques décennies, les femmes qui accouchaient étaient accompagnées par une communauté, notamment de femmes. De nos jours, avec l'émergence de la famille nucléaire, l'allongement de la vie et du travail des aînées, les couples se retrouvent relativement seuls avec l'arrivée de leurs enfants. Le rapport à la filiation n'est plus le même qu'autrefois, il s'en retrouve même bouleversé, obligeant les parents à repenser et remanier les liens avec leurs propres parents. Ainsi, être mère aujourd'hui, dans ce contexte hypermoderne, est différent du rôle d'autrefois. Je suppose que ce travail de remaniement des liens et de la filiation, pour la mère, viendra également teinter son propre rapport à la séparation puis peut-être influencer la façon dont elle se sépare du père. Son rapport à la séparation pourra l'amener à repenser son propre rôle de mère une fois le couple dissout.

1.3.2 La parentalité chez les pères

Au tout début de mes recherches, j'avais l'intuition que le rôle du père et son rapport à la parentalité, tant au niveau socioculturel que psychique, était primordial pour mieux comprendre le vécu de séparation chez les jeunes enfants. Tout d'abord, mes lectures sur l'aspect juridique des divorces et des séparations m'avaient mis la puce à l'oreille.

Il y a quelques décennies, le rôle des pères et la place qu'on leur accordait dans les séparations était bien différents d'aujourd'hui. En cas de divorce, ils devaient souvent assumer des décisions de justice quasi systématiquement favorables aux mères, surtout lorsque les enfants étaient en

bas âge. Les enfants étaient donc, le plus souvent, confiées aux mères. Même dans les cas où le divorce était prononcé aux torts exclusifs de la mère, certains pères pouvaient avoir à se battre pour se voir confier la garde de leurs enfants. Cette décision juridique pouvait parfois convenir à certains, mais pouvait également occasionner une telle souffrance chez ces hommes qu'ils préféraient parfois renoncer à toute relation avec leurs enfants (Schauder, 2009). La place du père se joue donc de manière évidente dans les affaires dans lesquelles il s'agit de fixer la résidence de l'enfant ou les conditions d'exercice du droit de visite ainsi que, de manière plus subtile, dans les affaires concernant la pension alimentaire. À notre époque, nous sommes toujours dans l'ère où, dans la très grande majorité des cas, la pension alimentaire est demandée au père, ce qui en dit long sur les avancées de l'égalité homme-femme (Clair-Le Monnyer, 2019). Il y a vingt ans, il était rare qu'un père demande à fixer la résidence de ses enfants auprès de lui et très exceptionnel qu'il demande d'exercer un droit de visite au-delà des « modalités classiques » soit un droit de visite d'une fin de semaine sur deux ou un droit d'hébergement pendant la moitié des vacances scolaires. En effet, selon certaines expériences de juges exposées par Clair-Le Monnyer (2019), certains pères n'en demandaient pas davantage, tout simplement car ils ne croyaient pas qu'une telle demande soit possible ni recevable. Autrement dit, on ne permettait pas à ces pères d'exercer, à l'intérieur même de la séparation parentale, leur fonction paternelle de tiers. En effet, selon la théorie psychanalytique, le père fait office de tiers, empêchant une trop grande symbiose entre mère et enfant. La symbiose pouvant être dommageable pour le développement affectif de l'enfant, le père porte le rôle de l'instigateur des séparations constructives et structurantes pour l'enfant dans son développement, dès les premiers mois de sa vie. Le père, par le fait qu'il ne vive pas l'expérience de la grossesse, vit sa relation à l'enfant de manière tout autre que celle de la mère. Il n'est donc pas « une mère comme les autres », selon Berger (2004), au sens où son rôle se distingue de celui de la mère, bien qu'il demeure tout aussi important et complémentaire.

Si le père n'est pas « une mère comme les autres » alors qui est-il ? Freud le définit sans équivoque dans sa lettre à Jung, le 14 mai 1912 : « Le père, c'est celui qui possède sexuellement la mère. » Chabert répond à cette définition en y apportant plus de nuances, en 2015. Elle précise ainsi que la mère, sexuellement possédée par ce père, souhaite effectivement être possédée par lui tout

autant qu'elle veut le posséder, elle, sexuellement. Le désir de possession sexuelle serait donc conjoint aux deux membres du couple, qui se complètent, et n'est pas exclusif au père. La fonction du père, bien qu'elle découle de cette possession sexuelle, est beaucoup plus subtile. Pour Léandri (2019), une mère désire et est désirée par un homme « qui la capte, qui la comble, et la détourne de sa passion maternelle, au bénéfice de son enfant. » (p. 18) Cette configuration structure la fonction du Tiers séparateur.

Bien que les pères soient tout à fait capables de procurer un maternage adéquat à leurs enfants (ex. : prodiguer les soins quotidiens, exprimer de la tendresse et du réconfort, offrir une sécurité affective, etc.), il s'avère qu'ils demeurent, en général, plus directifs, se montrent plus « déstabilisateurs », se comportant comme un catalyseur de prises de risques par rapport au monde extérieur (Berger, 2004). Ce rapport au père incite l'enfant à s'intéresser à ce qui l'entoure, à explorer, là où la mère porte un rôle de sécurité affective axé sur le langage et l'expression des émotions, donc plutôt tourné vers le monde interne et une connaissance de soi. Le fait de quitter la symbiose primitive mère-bébé pour s'intéresser à l'extérieur est une étape nécessaire au développement psychique des enfants. La séparation mère-bébé s'avère donc indispensable au développement affectif des enfants, car elle permet de structurer le lien à l'autre. Selon Darcourt (2009), cette séparation naturelle est une opération intimement mêlée aux processus de maturation chez tout être humain. Elle est présente dans tous les processus psychiques et affectifs, comme d'un long travail marqué par des allers et retours. Toutefois, cette séparation n'est structurante qu'à condition qu'elle soit progressive et en respect de l'âge de l'enfant ainsi que de son développement psychique.

1.4 Séparation parentale : point de vue juridique au Québec

Dans les précédentes sections, je me suis intéressée aux parents, afin de mieux comprendre l'enfant à travers ses origines. Je me suis intéressée au couple, au désir d'enfant et à la parentalité, d'un point de vue socioculturel et psychique, afin d'en venir éventuellement à mieux comprendre les tenants de la séparation. Étant donné que j'aurai l'occasion d'étudier les dessins d'enfants québécois, c'est d'abord d'un point de vue socioculturel québécois puis juridique que je vais

étudier la séparation parentale, car ces points d'éclairage colorent de manière toute particulière la vision que nous avons de l'enfant dans notre culture occidentale.

Tel qu'expliqué précédemment, le visage de la famille, de la parentalité et de la séparation a bien changé durant les dernières décennies. Les statistiques ont également quelque chose à dire de ces évolutions et de ces bouleversements, notamment au niveau du taux de divorce, qui continue d'augmenter dans tous les pays pour lesquels l'Organisation Mondiale de la Santé compile des statistiques. Pour les couples québécois mariés dans les années 1970, la probabilité de divorce s'élève à 50%. On estime maintenant à 67% la possibilité de divorce des couples mariés depuis 1990. Parmi ces chiffres, 50% des couples qui divorcent le font avant la cinquième année de mariage. À la suite d'un premier divorce, le taux d'échec des couples reconstitués est de 10% à 20% supérieur et survient plus rapidement qu'au premier mariage (Dallaire, 2014; Statistiques Canada, 2019).

Malgré un taux de divorce plus élevé, les rôles parentaux sont toutefois plus égalitaires que par le passé. On le voit notamment dans le rapport des pères à leurs enfants, qui se fait plus direct et plus spontané. Dans les couples, les tâches sont désormais partagées et réparties selon d'autres critères que ceux du sexe. (Schauder, 2009). Étant donné que les modèles traditionnels s'estompent, d'autres apparaissent. On le constate également à travers les séparations, dans lesquelles la grande majorité des parents, y compris les pères, consacrent une majeure partie de leur temps libre à leurs enfants. La charge éducative n'est donc plus seulement l'apanage des mères, car les pères prennent aujourd'hui une plus grande place et accordent de l'importance à donner leur avis, à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants. Ces changements ont progressivement amené les parents et les professionnels à exiger une transformation de la législation en matière de divorce. Elle a d'ailleurs évolué au cours des dernières décennies, notamment au niveau des modes de garde. Aujourd'hui, la Loi offre systématiquement la possibilité d'une garde alternée des enfants sur accord des deux parents. (Schauder, 2009)

Une autre évolution législative s'est fait sentir au niveau de la conciliation travail/famille et donc du congé parental au Québec. En effet, le Québec a beaucoup innové en cette matière au cours

des dernières décennies, comme en témoigne l'adoption de plusieurs politiques relatives au bien-être des enfants et à une plus grande égalité entre les hommes et les femmes. Dans certaines études, dont celle de Tremblay (2015), on observe que de plus en plus de pères prennent le congé de paternité (de trois à treize semaines). Ils sont également de plus en plus nombreux à prendre le congé de parentalité (plusieurs mois jusqu'à un an), bien qu'il soit toujours majoritairement pris par les femmes. L'existence de ces congés, et le fait que les parents les prennent, légitime le recours à des mesures de conciliation travail/famille et envoie un signal fort aux employeurs, leur faisant comprendre que la famille est importante à leurs yeux.

Ces nouvelles exigences, tant au niveau législatif que sur le marché du travail, démontrent que les deux parents, pères comme mères, accordent de l'importance à exercer leurs droits lorsqu'il est question de leurs enfants. Il y a donc les « droits de la mère » et les « droits du père », mais qu'en est-il des droits de l'enfant ? Cette question m'amène à discuter de la loi sur l'autorité parentale, s'exerçant sur le principe qu'en cas de séparation, les parents ont « droit à l'enfant » et ce, peu importe son âge (Berger, 2004). Plus précisément, d'après le Code civil du Québec, l'autorité parentale consiste en « le droit et le devoir de garde, de surveillance et d'éducation » (Code civil du Québec, 1991 : at. 599).

Ce qui m'intéresse tout particulièrement dans le cas de cet étude est le droit de garde, car il peut comporter d'importantes répercussions psychiques sur les enfants selon la manière dont il est exercé (Berger, 2004). Dans un cas de divorce, les options qui sont le plus souvent offertes aux parents en termes de garde est soit une résidence alternée ou équivalent (i.e. morcellement du temps : une fin de semaine prolongée avec une moitié des vacances scolaires) ou alors un droit d'hébergement ou de visite, généralement une fin de semaine sur deux. Dans les deux cas, ces modes de garde impliquent souvent de nombreux changements de lieux pour les enfants. Ces changements de lieux incluent généralement un changement de résidence, mais parfois aussi un changement de garderie ou d'école, surtout si les parents résident loin l'un de l'autre. Le principe d'égalité entre les parents implique que chacun puisse bénéficier de « sa part d'enfant », ce qui revient non pas à des droits égalitaires, mais identiques. En ce sens, au Québec, le mode de garde

le plus privilégié est la garde partagée, soit l'alternance régulière entre deux foyers parentaux (Pelletier, 2018).

Autrefois, on favorisait la stabilité de la vie de l'enfant, alors qu'aujourd'hui, on privilégie plutôt le maintien d'un lien durable avec les deux parents (Bourrat, 2014). Certaines relations, toutefois, tout dépendant des enjeux personnels des parents, peuvent se révéler à risque, tout comme certains modes de gardes selon l'âge de l'enfant. De façon générale, tel que mentionné par Bourrat (2014), la réussite de la garde partagée est difficile. Les détails imprévus de la vie quotidienne des parents et des enfants qui vont inévitablement survenir exigent une capacité de souplesse et d'adaptation importantes, nécessitant la poursuite d'une grande communication entre les parents. Paradoxalement, dans les situations de séparation, l'entente entre les parents n'est pas des meilleures et la communication y est souvent mise à mal, notamment à travers les conflits qui en découlent. Cette idée m'amènera à discuter des répercussions psychiques observées à travers la séparation parentale et à travers la garde partagée tout en apportant un éclairage psychanalytique sur les besoins de l'enfant, selon son âge, lorsqu'il est question de séparation.

1.5 Séparation parentale : point de vue psychique et psychanalytique

À propos des effets de la séparation parentale sur les enfants, les dires de Dolto (1988) étaient sans équivoque : une séparation est toujours déstructurante pour un enfant, plus spécialement avant l'âge de neuf ans. On observe cette déstructuration d'autant plus si la séparation se retrouve empreinte de non-dits et de mensonges de la part des parents, fussent-ils pour le « bien » de l'enfant. Pour mieux comprendre cette déstructuration, il m'apparaît d'abord nécessaire de savoir comment l'enfant se structure. En ce sens, Dolto (1988) expliquait que, dans la vie de l'enfant, il y a trois continuums : celui du corps, celui de l'affectivité et celui du social. Le continuum, chez l'enfant, est à la fois son corps et son affectivité. Son corps se construit dans un certain espace dans lequel ses parents sont présents. Lorsque les parents quittent, si l'espace change, l'enfant ne s'y retrouve plus dans son propre corps, c'est-à-dire ses repères spatiaux et temporels, puisque les uns dépendent des autres. L'enfant, lorsque ses parents se séparent, a

besoin d'une forme de médiation pour pouvoir effectuer le travail du divorce. Après désunion des parents, si l'enfant peut demeurer dans le même espace où ses parents ont été unis, cette continuité spatiale peut faire office de médiation. Comme le corps de l'enfant s'identifie à l'espace dans lequel il vit, lorsque la maison est détruite pour lui, soit par l'absence d'un parent, par la dislocation du couple ou lorsqu'il doit lui-même la quitter, l'enfant connaîtra deux niveaux de déstructuration : au niveau spatial, retentissant sur le corps; au niveau de l'affectivité, par des sentiments dissociés.

À partir de huit ou neuf ans, l'enfant peut être en mesure de comprendre le divorce comme un acte responsable de la part de ses parents, s'il est aidé par les paroles d'une tierce personne. Cependant, les enfants plus jeunes ne peuvent effectuer le travail de comprendre le divorce qu'en restant dans le même espace. (Dolto, 1988) Cela vaut non seulement pour la maison dans laquelle l'enfant a vécu avec ses parents, mais également pour l'école. Se sentant divisé, le jeune enfant contraint de quitter son école ne sera plus en mesure de suivre. Il n'est pas rare d'observer que ces enfants peuvent prendre jusqu'à deux années de retard scolaire. Selon plusieurs auteurs, telles que Dolto (1988) et Moggio (2013) notamment, ces retards peuvent s'expliquer par le traumatisme vécu par l'enfant.

Le divorce est devenu, comme les statistiques le démontrent, un fait banal dans notre société occidentale. D'un côté, plusieurs auteurs (Dolto 1988; Moggio 2013) expriment sans équivoque que, quel que soit son âge, la séparation est toujours traumatique pour l'enfant. Mais qu'en est-il du degré de ce traumatisme et de ses effets selon l'âge de l'enfant ? Tel que l'avait développé Freud dans sa conception de l'après-coup, un événement marquant voire traumatique se prolonge bien au-delà du seul moment physique. « Tel un tremblement de terre, il a des effets de réplique pour la psyché, qui peuvent se faire sentir tout au long de la vie du sujet. » (Moggio, 2013, p. 237). Le traumatisme de la séparation agirait comme une violence symbolique pour l'enfant. Cette violence sera vécue de manière d'autant plus importante si la séparation se déroule dans un cadre conflictuel et passionnel, c'est-à-dire si elle est accompagnée de discordes, de violences physiques et psychologiques. Ainsi, au-delà de la prononciation du divorce, du mode de garde et de la pension alimentaire, même si tout semble clarifié et terminé au niveau de la loi

et du réel, l'impact traumatique résonne toujours dans la psyché. Ces impacts se ressentent sur les systèmes défensifs, peuvent occasionner des désorganisations psychiques liées à la séparation parentale, avec ou sans violence, et les échos pourront en être très prolongés (Moggio, 2003; 2013).

En clinique psychanalytique, plusieurs auteurs discutent les effets de la séparation sur les piliers œdipiens chez l'enfant (Moggio, 2013; Darcourt, 2009). On parle du symptôme, chez l'enfant, qui doit se construire dans une famille qui n'arrive plus à se constituer dans une triangulation. Moggio (2003; 2013), notamment, observe ces symptômes en clinique jusqu'à l'âge adulte. Ils s'expriment sous forme de traumatismes narcissiques, de dépressivité, de réorganisations identitaires, en particulier au niveau des identifications post-œdipiennes. La séparation parentale viendrait donc compliquer la période œdipienne de l'enfant, en ébranlant la construction de ses piliers identitaires. Ces lectures cliniques ont nourri mon intérêt pour cette période toute particulière du développement affectif chez le jeune enfant. J'expliquerai plus en détails les tenants de la structuration œdipienne et la justification du choix de l'âge de mes sujets dans le chapitre traitant du développement affectif chez l'enfant.

1.6 Modèle psychanalytique du développement affectif

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi une tranche d'âge toute particulière, soit des enfants âgés de sept ou huit ans, en deuxième année du primaire. D'un point de vue psychanalytique, en observant une courbe développementale normale, les enfants de cette tranche d'âge devraient se situer en fin de période œdipienne vers le début de la période de latence. Entre six et sept ans, le langage est normalement acquis et les enfants font habituellement leurs premiers pas dans le monde social avec l'entrée à l'école (Bleton, 2013; Corman, 1961). La période œdipienne m'intéresse tout particulièrement, car les impacts de la séparation y sont singulièrement importants. Tel que mentionné précédemment, selon plusieurs auteurs cliniques, elle viendrait ébranler la construction des piliers identitaires des enfants. Évidemment, tous les enfants ne suivent pas forcément la courbe du développement telle qu'elle est décrite dans la littérature. Certains enfants peuvent vivre des difficultés affectives dû à plusieurs éléments de leur situation

et de leur histoire qui viendront influencer le rythme et les solutions personnelles qu'ils trouveront pour continuer de grandir. Lors de l'analyse des dessins, il est donc important de garder à l'esprit que plusieurs aspects de l'histoire personnelle des enfants demeurent inconnus, car ces données n'ont pas été recueillies, ne faisant pas partie du protocole de recherche CoPsyEnfant.

Dans la prochaine section, je développerai brièvement les stades de vie de l'enfant, des premiers stades développementaux jusqu'à l'âge qui m'intéresse puis j'y articulerai mes questionnements par rapport à la séparation parentale. J'utiliserai principalement les ouvrages de Krymko-Bleton (1984) sur le développement affectif normal de l'enfant et de l'adolescent, mettant en évidence les idées des auteurs qui ont marqués le développement de ce champ particulier, et celui de Winnicott « de la pédiatrie à la psychanalyse » (1958) avec ses nombreux textes sur le développement affectif. Je compléterai avec un résumé des stades du développement affectif exposés par Bessette (2011).

1.6.1 Premières phases du développement affectif

Le développement de l'enfant m'apparaît comme un fil qu'il nous faudrait dérouler et remonter, comme jusqu'au début d'une histoire. En ce sens, afin de bien comprendre la période œdipienne, soit celle qui m'intéresse principalement pour cette étude, il me semble nécessaire de comprendre d'où l'enfant part et les différentes étapes qu'il traverse. Ces étapes constituent autant de maillons qui mèneront l'enfant vers l'Œdipe.

Dès les premières années de vie, le développement de l'enfant s'inscrit à travers le relationnel avec les personnes qui s'occupent de lui, soit ses parents. Lorsqu'on pense à l'image traditionnelle de la famille, on imagine la mère, le père et le bébé, comme un portrait empreint de douceur et de tendresse. (Krymko-Bleton, 1984) Pourtant, quelques accidents lors des soins quotidiens (ex. : des enfants piqués par des épingles lors de changements de couche ou alors baignés dans de l'eau trop chaude ou trop froide) trahissent l'ambiguïté de sentiments que le bébé peut éveiller chez ses parents. L'apprentissage de la parentalité peut être ardu selon les circonstances dans lesquels les parents évoluent. Malgré tout, chaque parent se retrouve forcé de s'occuper de son enfant au

meilleur de lui-même. Cette réalité peut amener son lot d'accidents psychosomatiques comme autant de défenses déployées par le corps contre les exigences et contraintes imposées par le bébé et l'expérience de la parentalité. (ex. : abcès du sein, manque de lait, maux de têtes chroniques, étourdissements)

À l'instar des parents, le bébé subit également des contraintes innombrables, notamment sur son propre corps (ex. : des langes serrés pour maintenir une position droite, l'apprentissage forcé de la propreté, etc.). L'expression des pulsions, de manière brute, par le corps de l'enfant peut être un spectacle difficilement soutenable pour l'adulte. En effet, le corps du bébé, mû par le jeu des pulsions, peut éveiller le désarroi, l'angoisse, voire la violence chez certains adultes (Krymko-Bleton, 1984). À ce propos, Winnicott définissait la mère capable de s'adapter aux besoins de son enfant malgré ses angoisses comme étant « suffisamment bonne », c'est-à-dire ayant un niveau adéquat et suffisant d'adaptation qui ne soit ni trop fusionnel ni trop distant. La mère étant la première figure nourricière avec laquelle l'enfant interagit, le thème de la relation mère-enfant est donc d'une grande importance. Cette relation demeure primordiale, surtout au début de la vie du bébé, pour finalement céder progressivement la place au petit enfant devenant indépendant (Winnicott, 1956). En ce sens, il m'apparaît important de discuter de la position de la mère lors des premiers mois de la vie de l'enfant. Winnicott tentait notamment de distinguer les aspects biologiques et psychologiques de cette adaptation de la mère aux besoins de son enfant. Cette adaptation, plus qu'une relation symbiotique temporaire ou une interdépendance physique biologiquement conditionnée, est surtout une identification profondément inconsciente de la mère à son enfant. Quant à la dépendance toute naturelle du bébé à sa mère, elle n'implique pas le même processus, car l'identification est « un état de choses complexe qui ne s'applique pas aux premières étapes de la petite enfance. » (Winnicott, 1956, p.286). Cet état d'identification de la mère, soit la « préoccupation maternelle primaire », se développe graduellement pour atteindre un degré de sensibilité accrue pendant la grossesse, plus spécialement durant les tout derniers mois. Normalement, il dure encore quelques semaines après la naissance. Il s'agit d'un état organisé, une hypersensibilité nécessaire, que la mère atteint et dont elle se remettra ensuite. Cette réponse sensible de la mère permettra éventuellement au nourrisson de s'appuyer sur sa présence dans la poursuite de son développement des premiers

temps. Cet état d'appui se définit par le terme « anaclitique ». Anna Freud mentionnait que la relation à la mère, bien qu'étant la première avec un autre être humain, n'est toutefois pas la première relation du petit enfant avec son environnement. Ce qui la précède constitue une phase beaucoup plus primitive dans laquelle ce n'est pas le monde objectal, mais plutôt les besoins corporels et la réponse ou la non-réponse à ces besoins, qui joue un rôle principal.

Cette première période de la vie de l'enfant était nommée par Spitz (Krymko-Bleton, 1984) comme le stade pré-objectal. À ce stade, le nourrisson ne différencie aucun objet extérieur ni intérieur. Chez d'autres psychanalystes, on l'appelle également le stade du narcissisme primaire. Cette période serait dominée par des besoins de satisfaction alimentaire et sensori-moteurs. Le bébé est mû par un sentiment de toute-puissance narcissique, ignorant la présence de l'agent extérieur de satisfaction. En d'autres termes, pour le bébé, tout se passe pour lui comme si la seule force de son besoin provoquait la satisfaction de celui-ci. Ce sentiment s'apparente à ce qui est appelé « la pensée magique » chez l'adulte, dans le langage populaire. Cet adulte qui croit influencer le déroulement des événements par la seule force de sa pensée peut nous permettre, en parallèle, de mieux comprendre le concept de toute-puissance infantile.

Vers la fin du deuxième mois, l'être humain commence à prendre place dans l'entourage du nourrisson. Le stade narcissique expliqué précédemment fait progressivement place à la phase du narcissisme secondaire qui, lui, se nourrit de relations avec autrui. Ces relations passent notamment par la communication. Dans la communication dyadique entre mère et bébé, les expériences orales rendent équivalentes ce qu'on pourrait appeler « la bonne mère nourrissante » et le « bon soi-nourri » ainsi que « la mauvaise mère qui entraîne des douleurs » et le « désagréablement soi-nourri ». L'enfant introjecte l'image en miroir et lui fournit l'attitude de l'objet envers lui. Le processus narcissique de l'estime de soi commence avec cette possibilité de se sentir bon parce qu'on ressent la mère comme étant bonne (Krymko-Bleton, 1984). En ce sens, Freud (1968) écrivait que l'état narcissique primitif ne pouvait jamais évoluer si tout individu ne traversait pas une période où, impuissant à s'aider lui-même, il dépendait des soins d'autrui, qui lui sont indispensables. C'est au stade du narcissisme primitif que l'enfant pourra ou ne pourra pas acquérir une confiance fondamentale.

Le rôle de la mère, au tout début de la vie, est donc de protéger le bébé des stimulations trop fortes ou trop nocives tout en lui apprenant les réponses adéquates à différencier ses besoins. Par la communication, elle donne un sens à l'expression des états de l'enfant. L'expression des états du nourrisson prendront éventuellement une valeur communicationnelle. Cependant, il faut saisir que de l'expression de ses manifestations émane d'abord des affects et traduit un processus intérieur. Une mère adéquate les décode et, parce qu'ils prennent un sens communicationnel pour elle, ils se transformeront éventuellement en signaux propre à chaque enfant. Par exemple, une personne qui s'occuperait d'un bébé en particulier apprendra rapidement à identifier ses comportements spécifiques et à décoder leur sens (Krymko-Bleton, 1984). Ainsi, les mots de la mère, accompagnant des actions appropriées, viennent inscrire le sens. Pour le nourrisson, la demi-mesure n'existe pas. Le monde est soit toute quiétude ou toute douleur. La mère, par un décodage adéquat des expressions de son enfant, répond à ses besoins en lui assurant le maximum de quiétude. C'est à travers ce calme du « bon-soi-nourri » que l'enfant pourra éventuellement se concentrer à investir le monde extérieur. Progressivement, plus l'enfant grandit et en fonction de sa capacité à supporter les affects déplaisants, l'adaptation de la mère se détend, devenant de moins en moins étroite. Ce sont les inévitables déceptions nommées par Anna Freud, comme autant de lacunes de la mère qui, si elles ne provoquent pas trop d'angoisses envahissantes, peuvent ouvrir les chemins des développements futurs (Krymko-Bleton, 1984).

D'un point de vue psychanalytique, le développement affectif de l'enfant peut se comprendre selon trois périodes principales. Ces différentes périodes témoignent de la nature des relations que l'enfant entretient avec lui-même et le monde extérieur, notamment avec ses parents mais également avec le reste de son environnement. La première phase, dite orale, caractérise la première année de vie. La seconde, dite anale, s'étend ensuite jusqu'à environ deux ans ou deux ans et demi. La période œdipienne se déroule entre deux ou trois ans et s'étend habituellement jusqu'à sept ou huit ans. Dans la première phase, l'enfant construit son « je », la seconde lui permet de l'affirmer, « je suis », puis la troisième l'amène à se positionner comme enfant-fille ou alors enfant-garçon et à se situer sans confusion dans sa famille et dans l'ordre des générations. Ce positionnement est un élément important qui permettra éventuellement à l'enfant de se tourner vers la vie extrafamiliale (Bessette, 2011).

Avant d'en arriver à se tourner vers le social, l'enfant développe graduellement son autonomie en passant d'abord par sa perception de lui-même. On décèle cette période en observant l'enfant face à son reflet dans le miroir. La réaction que l'enfant adopte face à son reflet évolue tout au long de son développement. Ce qui fut d'abord une observation de Wallon a été repris par Lacan, qui la nomma « stade du miroir », dans laquelle l'enfant « rassemble ses morceaux » afin de se percevoir comme un tout entier. « La reconnaissance, qui survient à la fin du processus, marque alors la fin d'une étape cruciale dans la formation de l'objet, au sens psychanalytique du terme. » (Krymko-Bleton, 1984, p.81). Cette période se situe entre six et dix-huit mois. Elle est divisée en trois étapes majeures, toutes étroitement liées au développement du *moi*, notamment les fonctions perceptives et la mise à l'épreuve de la réalité. Dans la première, l'image est considérée comme l'autre réel. Dans la deuxième, l'image devient ce qu'elle est, c'est-à-dire simplement une image. Dans la troisième, l'enfant s'identifie à sa propre image. La reconnaissance de soi dans cet autre, le reflet, vient combler le vide entre les deux termes du rapport, c'est-à-dire le corps et son image. C'est cette identification imaginaire à cette image qui permet l'unification du corps, jusque-là vécu comme morcelé par l'enfant. Pour que cette étape puisse advenir, il faut que la relation double soit interrompue par l'apparition du troisième, c'est-à-dire un tiers qui permette la séparation de l'enfant d'avec la mère. Le père vient donc jouer un rôle important dans l'élaboration de cette phase, afin de permettre à l'enfant d'accéder aux stades suivants. Le rôle du père, entre autres choses, est de signifier qu'il existe une coupure entre l'enfant et la mère, et que le désir de la mère peut s'orienter ailleurs que vers son enfant. L'enfant découvre alors qu'il n'a pas le pouvoir absolu sur la mère et, surtout, ne peut pas combler le désir ayant un autre objet que lui. C'est à partir de cette frustration que pourra naître la liberté de l'enfant d'avoir des désirs propres et autres que celui d'être l'objet du désir de la mère. Le manque permet d'ouvrir sur une multitude d'objets et de demandes d'objet. Il offre également la possibilité d'identification au père (Krymko-Bleton, 1984). L'apparition de ce troisième permet l'entrée dans l'univers symbolique du langage. Ainsi, à la communication directe vient se substituer une communication à distance et la pulsion refoulée se trouve remplacée par le symbole. Le pas suivant, c'est-à-dire l'entrée dans un ordre symbolique signifié, permet à l'enfant d'accéder à la période œdipienne.

Le rôle du père dans les premières relations de l'enfant n'est pas uniquement limité au rôle du tiers. Le processus d'identification passe également par la bisexualité psychique chez l'enfant, impliquant un mélange des identifications à la fois à la mère et au père et ce chez le garçon ainsi que chez la fille.

1.6.2 Période œdipienne : vers le lien social

Le complexe d'Œdipe, étape développementale charnière selon la théorie psychanalytique, tire ses origines d'un vieux mythe grec repris par Sophocle dans une série de tragédies, dont l'une des plus célèbres : Œdipe à Colonne. Il s'agit du mythe qui illustre la théorie développementale de Freud lors de son analyse d'un enfant de quatre ans, le petit Hans. Le mythe d'Œdipe émeut, car il pose la question des origines, qui est constitutif de l'organisation sociale humaine. Au niveau individuel, le complexe d'Œdipe engage l'enfant dans une relation triangulaire, l'introduisant aux rapports qui régissent la vie sociale (Krymko-Bleton, 1984).

Pendant les quelques années de la période œdipienne, l'enfant découvre progressivement la différence des sexes. Si tel est le cas, il commence par apprendre que ses parents sont de sexes différents et qu'il est lui-même limité à un seul sexe. Dans un premier temps, la charge affective et tout intérêt chez l'enfant est limité à la sphère familiale. Dans la représentation œdipienne la plus courante, la petite fille voudra, tout comme la mère, se marier avec le père. Le petit garçon, quant à lui, voudra se marier avec la mère. Le parent de même sexe est alors vu comme un rival, un concurrent, ce qui n'empêche pas l'enfant de ressentir de l'amour pour ce même parent. Toutefois, tant pour le garçon que pour la fille, l'Œdipe est toujours double : il est à la fois identification à la mère et désir pour le père puis identification au père et désir pour la mère. Cette double identification participera de manière importante à la construction du *moi* et du *surmoi* de l'enfant (Brunet, L., commentaire d'évaluation, 6 avril, 2020).

Dans un second temps, l'enfant devrait découvrir l'ordre des générations et sa place dans la famille, ne serait-ce que par le passage du temps. C'est à sa sortie de l'Œdipe qu'il est prêt à entrevoir son futur à l'extérieur du cadre familial, à reporter ses projets d'avenir sur les personnes

de même génération que lui. Cette phase particulière du développement psychosexuel se caractérise par l'orientation du désir sexuel envers le parent de l'autre sexe et la rivalité avec le parent de même sexe. Elle devrait se résoudre par une identification au parent de même sexe, par l'intériorisation de l'interdit de l'inceste et par l'intégration de la différence des sexes et des générations. Il s'agit d'un passage qui comporte de grandes difficultés et qui donne lieu à de nombreux conflits psychiques. Il demeure toutefois essentiel puisqu'il rend l'individu à la fois récipiendaire et nouveau porteur de la Loi propre à toute l'espèce humaine. La manière dont elle sera intégrée ou non viendra jouer un rôle déterminant dans la construction de l'identité (Bessette, 2011).

Les possibilités de cette intégration se dessine déjà très tôt dans la vie de l'enfant, selon l'ambiance affective qui règne dans la famille. En ce sens, une bonne ambiance affective, confirmée et explicitée par le dire, les mots justes adaptés à l'enfant, crée des conditions favorables à l'épanouissement d'une saine sexualité. Pour les enfants des deux sexes, la mère serait le premier objet de désir. Cependant, Dolto (1994) faisait remarquer que, très précocement, les enfants des deux sexes marquent un intérêt pour des représentants adultes du sexe opposé au leur. Chez la petite fille, notamment, cet intérêt se manifeste quand les besoins fondamentaux du bébé sont satisfaits par la mère. Ce n'est que lorsqu'elle accède à un état de quiétude, par suite des bons soins reçus, que la petite fille peut se tourner vers le père ou tout autre homme présent et investi positivement par la mère. Quant au garçon, très tôt dans sa vie, il concentre sa libido sur sa mère. Cette concentration a pour point de départ le sein maternel et représente un cas typique de choix d'objet par contact intime. Quant au père, le petit enfant s'assure une emprise sur lui à la faveur de l'identification. Ces deux attitudes, chez le garçon, coexistent quelques temps jusqu'à la naissance du complexe d'Œdipe. Dans ces deux cas de figure, c'est-à-dire pour les deux sexes, la période œdipienne que l'enfant vivra plus tard prend déjà racine dans la relation duelle avec la mère. Au fur et à mesure de ce développement, en suivant les étapes de l'évolution biologique, les pulsions partielles des stades oral et anal se réorganiseront et passeront sous le primat de la zone génitale. C'est à l'apprentissage et la découverte de son propre développement pulsionnel, à l'investissement libidinal de la zone

pulsionnelle génitale, que l'enfant obtient des indications sur le type de liens qui unissent sa mère et son père (Krymko-Bleton, 1984).

Étant donné que je m'intéresse à la question de ce qui se passe pour l'enfant lorsque les parents se séparent à cette période particulière, mon regard s'est porté sur les conséquences de l'état de détresse chez le jeune enfant, à travers les textes de Winnicott. L'environnement et la vie de l'enfant comportent presque toujours quelques aléas, ce que Winnicott (1956) nommait être des « empiètements » au développement. Ces empiètements généreront des réactions, tant de la part de l'enfant que de la part des parents. Une adaptation des parents qui soit suffisamment bonne et stable face aux aléas et qui demeurent disponibles à répondre aux besoins permettra à l'enfant de continuer sa ligne de vie sans être trop affecté. Les carences et autres inadéquations provoquent des phases de réactions aux empiètements et ce sont ces réactions qui peuvent avoir le potentiel d'interrompre la continuité d'être de l'enfant (Winnicott, 1956). Un excès de ces réactions engendre plus qu'une frustration; il représente une menace d'annihilation aux yeux de l'enfant. Pour Winnicott (1956), il s'agit d'une angoisse bien réelle, primitive et antérieure à toute autre. Ainsi, l'établissement d'un moi stable repose sur un continuum, c'est-à-dire un sentiment continu d'exister qui soit suffisant et non interrompu par des réactions excessives aux empiètements.

1.6.3 Développement affectif et séparation parentale

À la lumière de la théorie psychanalytique sur le développement affectif émerge le questionnement du rôle que la séparation parentale viendrait jouer en termes de perturbation sur l'évolution du jeune enfant. La réaction des parents face à leurs enjeux de séparation aura sans doute une influence sur le sentiment de continuité d'être de l'enfant, ou à tout le moins, les continuums qui règlent les sphères importantes de sa vie, soit l'espace, l'affectivité et le social (Dolto, 1988). Pour se retrouver dans son corps, l'enfant a besoin d'une permanence de l'espace dans lequel il évolue. Jusqu'à l'âge d'environ sept ans, la perte du lieu dans lequel il a grandi, qui fut aussi l'espace d'union de ses parents, induira une perte de cohésion corporelle et affective. Bien que cette perte de cohésion puisse également s'exprimer chez les enfants dont les parents

ne se séparent pas, il demeure plus difficile pour les enfants de retrouver une unité psychique après un changement de lieu de vie lorsque le couple parental se sépare. Le travail de reconstruction affective qu'implique la séparation parentale sera ainsi moins ardu pour un enfant qui peut rester dans la maison ou l'appartement où il a grandi. Pour Dolto (1988), les fondations d'un enfant se dessinent avant cinq ans. Ainsi, jusqu'à cet âge, la séparation parentale serait vécue comme un traumatisme, venant ébranler ces fondations qui reposent essentiellement sur des bases entretenues par ses deux parents. La résolution œdipienne, notamment, peut être mise à mal par une séparation parentale vécue à cet âge particulier. En ce sens, Dolto (1988) mentionnait que les signes de malaises sont parfois discrets et n'explorent qu'à l'adolescence.

L'enfant, vu son développement affectif en construction, se sent le centre du monde. Il s'agit là d'une imagination infantile normale, car le jeune enfant se croit naturellement la cause de tout ce qui lui arrive, souvent car il désire en être la cause (Dolto, 1988). En ce sens, lorsqu'il arrive quelque chose dont il a à souffrir ou dont l'autre souffre, l'enfant croit qu'il en est l'agent provocateur. Dans le cas de la séparation, il pourrait se croire responsable du divorce de ses parents. Les enfants ont l'intuition que leur naissance peut causer certaines perturbations chez leurs parents et qu'elles peuvent être la cause de la séparation lorsque les parents ne savent pas les surmonter. Si l'enfant est en période œdipienne, ce sentiment revient à croire qu'il aurait réussi à séparer le couple parental et aurait ainsi « gagné » sur son parent rival. Cette croyance, étant aussi un désir, peut engendrer une grande culpabilité. En effet, fille ou garçon, l'enfant désire l'avoir emporté, dans le cœur de sa mère, sur celui qui s'est trouvé être un intrus à ses yeux après lui avoir donné la vie (Dolto, 1988). Ce désir, devenu alors réalité pour l'enfant, peut amener son lot de problèmes et retards développementaux, car cette croyance et la culpabilité qu'elle engendre viennent le perturber puis mettre à mal la résolution œdipienne. De là l'importance d'exposer l'enfant à une situation relationnelle triangulaire très tôt après la séparation. A trois, la pensée circule plus librement et avec fluidité, tandis qu'à deux, l'effet miroir peut en devenir aliénant, surtout si habité d'un sentiment de culpabilité.

Cette danse à trois nous amène à parler du corps comme d'un important vecteur du développement social chez l'enfant. Dans ma compréhension du développement infantile,

plusieurs auteurs reconnaissent l'importance du dialogue tonique du corps de l'enfant avec son entourage. En effet, c'est par les expériences corporelles que passent les pulsions et les premières sensations, que se vit également le lien avec les parents, à travers les différentes zones d'investissement libidinal au fur et à mesure de son développement. Cependant, c'est aux psychanalystes que revient le mérite d'élargir le concept du schéma corporel vers le champ de l'imaginaire. Le corps est un lieu de rencontre avec l'autre, il participe activement à l'élaboration de l'image du *moi* (Wallon, Cambier & Engelhart, 1990). L'image du corps se construit tout au long du développement libidinal, issu de la rencontre entre réalité et subjectivité. En ce sens, il apparaît important de distinguer deux expressions psychanalytiques, ayant des sens quelques peu différents et nuancés : le « schéma corporel » et « l'image du corps ». Là où le premier correspond à une conception psychobiologique axée sur l'expérience active de l'enfant, le second rend davantage compte du vécu fantasmatique autour du corps (Wallon, Cambier & Engelhart, 1990). Ce vécu fantasmatique a été étudié par plusieurs psychanalystes, dont Anzieu (1985) avec le concept du Moi-Peau, correspondant à une figuration intermédiaire dont le *moi* de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même, en tant qu'être doté de contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. Il s'agit-là d'une notion d'enveloppe corporelle, venant poser les limites du dedans et du dehors, mais également évoquant le lieu de rencontre entre le *moi* et le monde extérieur.

1.7 L'enfant et la représentation de soi : théorie psychanalytique sur le dessin

La description la plus simple du dessin consisterait à le présenter comme une trace laissée sur une surface. Bien que ses représentations soient multiples selon les différentes cultures, dans la culture occidentale, il peut communément être effectué sur du papier avec des crayons ou feutres de couleur. Lorsque le dessin vise à la fois un but esthétique et expressif, on le considère comme une forme d'art nécessitant quelques techniques spécifiques (Bessette, 2012).

Pour les jeunes enfants, dessiner permet d'exprimer par leurs traces ce qu'ils ne peuvent dire avec le langage. Ainsi, bien avant de pouvoir exprimer leurs émotions avec des mots, ils les expriment plutôt par le dessin. Au fur et à mesure qu'ils grandissent, les dessins des enfants se

complexifient. Ils développeront une habileté de plus en plus grande à représenter les personnages et les objets réels dans le dessin. Pour l'enfant, le dessin demeurera une activité privilégiée d'expression jusqu'à l'âge d'environ 12 ans (Corman, 1978; Royer, 1995; Bessette, 2012).

Pour Dolto (1984), le dessin a une valeur langagière. Il est défini et compris en clinique psychanalytique comme un équivalent du langage verbal de l'adulte. Certains auteurs le rapprochent aussi d'une écriture faite à partir de signes graphiques qui auraient pour propriété de ressembler, dans leur forme, à ce qu'ils veulent signifier. (Royer, 1995; Bessette, 2012) À l'instar de l'écriture, le dessin aurait ainsi une valeur narrative. L'expression populaire « une image vaut mille mots » prend tout son sens lorsqu'il s'agit d'observer les dessins. Une image contient une infinité d'informations qui peuvent se révéler à travers le dessin. Parmi ces informations, on entend à la fois « l'univers mental de l'enfant, l'usage qu'il sait faire de son corps à travers le geste graphique, son attitude face au monde, sa thématique intérieure, son évolution psychologique et motrice, son tempérament, son caractère, son mode de perception, la manière dont il a intégré son milieu socio-culturel. » (Erny, 1999, cité par Bessette, 2012, p. 181). Ainsi, par son dessin, l'enfant se raconte. Il raconte sa perception toute particulière du monde qui l'entoure. Le dessin démontre donc à la fois ce qu'il y a à l'intérieur et à l'extérieur, dépendant du contexte culturel dans lequel l'enfant évolue. Le dessin est donc l'expression de ce va et vient interne et externe, tant que l'enfant perçoit le monde et y participe tout en étant traversé par l'influence qu'il exerce sur lui et qui transparaît dans ses représentations graphiques.

1.7.1 La trace et le mouvement : vers la temporalité et l'individuation

Afin de mieux comprendre l'aspect évolutif de la trace chez les enfants, il m'apparaît pertinent d'explicitier d'abord la fonction du mouvement qui débute par le gribouillis dans la prime enfance pour finalement en arriver à des formes plus distinctes au fur et à mesure que l'enfant grandit. Cette évolution de la trace est directement liée au développement corporel et à la représentation que l'enfant s'en construit, en parallèle avec le développement du langage.

À partir de quel moment peut-on parler de « dessin » chez l'enfant ? La trace chez l'enfant petit prend son sens à divers niveaux, notamment à travers le mouvement. On dirait alors que ces traces-mouvements seraient une activité représentative, notamment de la vie affective. Toutefois, elles ne mettent pas en scène uniquement des fantasmes, mais également des schèmes archaïques comme d'une première mise en forme du monde (Decobert & Sacco, 1995). L'enfant s'approprie donc le monde qui l'entoure à travers la trace. On ne peut parler de dessin qu'à partir du moment où l'enfant découvre le lien unissant le geste à la persistance d'une trace, c'est-à-dire lorsque la trace devient le motif du geste (Wallon, 1954).

L'enfant atteint un plus grand contrôle de ses tracés à partir du vingt-quatrième mois, lorsqu'apparaît la possibilité du contrôle visuel. Ainsi l'œil, plutôt que de suivre, guide le geste de la main. Cette précision nouvelle permet à l'enfant de développer des formes graphiques plus nombreuses et plus riches (Decobert & Sacco, 1995). Au fur et à mesure de son développement psychomoteur, l'enfant abandonne progressivement les formes répétitives, constituées essentiellement de lignes circulaires, pour accéder à une représentation du corps.

Le mouvement semble intimement lié au langage chez l'enfant. C'est entre deux et trois ans qu'à côté du pouvoir du mot, il découvre le pouvoir de l'image et la possibilité de signifier par un dessin (Wallon, Cambier & Engelhart, 1990). Ainsi, il apprend le langage en parallèle avec la précision psychomotrice nécessaire au tracé plus investi, ce qui le conduira à progressivement développer l'équivalent graphique des monèmes linguistiques désignant les différentes parties du corps (Decobert & Sacco, 1995). En ce sens, l'enfant s'engage sur la voie de dessiner sa perception toute personnelle du monde. Cette évolution se poursuit sur le continuum du développement jusqu'à cinq ou six ans. L'enfant fait alors l'apprentissage des signes conventionnels du sol, du ciel, de la maison, etc. venant compléter les images du corps. Plus jeune, vers trois ans, l'enfant est plutôt en phase d'expérimentation. Conscient de son savoir-faire, il explore ses possibilités en manipulant les outils, les supports, tout en essayant de nouveaux gestes puis observant leurs effets. Ces essais contribuent à sans cesse améliorer ses lignes et ses schémas (Wallon & al., 1990).

Entre quatre et cinq ans, ces améliorations se poursuivent et marquent des progrès considérables, notamment à travers la capacité nouvelle à tracer des formes rectangulaires. Selon Wallon et al. (1990), le langage graphique s'organise, s'impose un certain nombre de règles syntaxiques telles que le respect de l'horizontalité et de la verticalité, qu'on peut voir dans l'aménagement particulier de l'espace sur la feuille. On peut voir le haut et le bas, soit le ciel et la terre, ou encore le codage de certains éléments, tels que la verticalité des jambes, l'horizontalité des bras sur les personnages ou encore la symétrie des premières ébauches d'un visage. Les mois qui s'écoulent entre la quatrième et la cinquième année sont porteurs de bien des changements au niveau graphique et dans la richesse des détails apportés aux dessins. En quelques mois, le dessin de l'enfant s'individualise progressivement. Il perfectionne sa propre manière de tracer, transforme ses schémas et tente de les rendre plus objectifs, plus conformes à la réalité culturelle dans laquelle il grandit. Sensible aux remarques de l'entourage, il agrémentera ses dessins de détails supplémentaires et on retrouvera une plus grande diversité dans la représentation des personnages. L'enfant, entre quatre et cinq ans, commence à s'inspirer de son environnement pour dessiner ses formes. Cependant, pour améliorer la valeur significative de son œuvre, il multiplie les codes, les idéogrammes, en dépit de toute cohérence logique (Wallon & al., 1990). Dans les dessins des enfants de cet âge, on peut observer quelques disproportions, des couleurs impropres aux objets, des transparences et autres particularités graphiques dites « imparfaites ». L'enfant commet autant « d'erreurs graphiques » qui contribuent à produire des œuvres riches et fourmillantes, témoignages de sa créativité. Les dessins des jeunes enfants présentent une perspective égocentrique et inscrite dans le présent : un ou plusieurs personnages, un soleil dans le haut de la feuille, une ligne témoignant de la présence du sol, une maison un peu flottante, etc.

À partir de six ans, des changements importants s'opèrent. La pensée s'organise davantage en apportant une dimension temporelle aux productions graphiques et une définition dans l'espace. On observe que l'enfant est davantage en mesure de mettre en relation des points de vue différents et à concevoir son tracé au-delà d'une réalité immédiate (Wallon & al., 1990). Cette évolution est largement influencée par la transmission du savoir et la scolarisation. L'école contribue à construire des références qui façonneront la manière d'être et de faire du jeune

enfant. Ainsi, il s'attarde davantage, dans ses tracés, à afficher un savoir-faire rationnel et une logique valorisée par le groupe.

1.7.2 Le dessin en fonction des étapes du développement

Tel que mentionné précédemment, la progression du dessin s'effectue en étroite correspondance avec le développement cognitif et affectif chez l'enfant. La progression de la qualité graphique, notamment, témoigne du passage d'un stade développemental à un autre. Je me suis d'abord intéressée au gribouillis, soit les premiers tracés chez les plus jeunes, afin de bien approfondir ma compréhension du dessin articulé autour du développement normal de l'enfant. Le tracé, même chez le jeune enfant, n'est pas que le témoin d'un processus psychique qui serait acté par l'unique rencontre entre la main, le crayon et le papier. Il équivaut à la symbolisation gestuelle et graphique des situations émotionnelles prédominantes dans la vie psychique et relationnelle de l'enfant (Decobert et Sacco, 1995). On peut constater que les formes particulières du gribouillis témoignent de certaines tendances affectives. Par exemple, l'expansion et l'inhibition ou le niveau du dynamisme vital de l'enfant peuvent s'observer à travers l'ampleur du gribouillis et la force du trait. Cette période du gribouillage correspond au stade oral chez l'enfant, on l'observe généralement entre la naissance et l'âge de deux ans.

Entre l'âge de deux et quatre ans, le tracé de l'enfant devient de plus en plus contrôlé, témoignant d'une phase d'analité dans le dessin. Le trait se ralentit et la forme va naître, constituant une réponse directe au besoin de mouvement, d'expression de rythme vital (Vinay, 2007). Tout d'abord sphérique, le tracé en boucle va précéder l'angle, qui demande un geste plus intentionnel et un plus grand effort de volonté. Vers la fin de la troisième année, l'enfant gribouille toujours, mais de manière plus différenciée. Les formes s'isolent peu à peu à travers la masse. Luquet (1927) nommait cette phase comme étant le *réalisme fortuit*, dans laquelle l'enfant dessine d'abord puis définit la signification formelle dans l'après-coup. À travers les traits, on distingue deux formes d'analités : la soumission et l'agression. Dans la première tendance, l'intellect s'exprime davantage que le corporel. On observe des créations empreintes d'une grande maîtrise du paraître par la méticulosité de l'enfant et un souci de satisfaire la demande, d'y trouver du

plaisir. Dans la seconde tendance, les créations montrent plutôt des tracés empreints de rapidité, de bruit et de brutalité dans la formation des traits et des objets dessinés (Vinay, 2007).

Entre trois et six ans, l'enfant entre dans une phase schématique correspondant au stade phallique. Au niveau graphique, cela s'exprime en alternant entre de grands espaces blancs laissés sur la feuille, renvoyant à la notion de vide, et l'utilisation outrancière de couleurs très vives. On observe alors que les dessins de l'enfant expriment sa curiosité pour la découverte de l'autre et de soi, comme d'une ébauche d'adaptation sociale. L'intentionnalité du dessin est plus claire, les lignes et les traits permettant à l'enfant de parvenir à ses fins. Les cercles sont désormais bien fermés, témoignant de l'acquisition du « je » (Weismann-Arcache, 2001; Vinay, 2007). De plus, les nombreuses formes verticales viennent informer sur le début du stade phallique, au cours duquel l'enfant parviendra progressivement à représenter les deux sexes. C'est généralement au cours de la cinquième année que les scènes dessinées par l'enfant se complexifient, les personnages et les différents objets étant représentés à l'intérieur d'un environnement. Vers l'âge de 6 ans, l'enfant en vient à signifier cet environnement par la formation de bandes représentant le ciel et le sol. Le dessin de l'enfant au stade phallique est celui de la découverte de sa capacité à penser le monde dans lequel il vit (Vinay, 2007).

Durant la phase œdipienne, après la sixième année, on observe que le bonhomme dessiné par l'enfant devient dynamique. Sa production graphique exprimera alors la relation émotionnelle avec l'autre, observable par le mouvement des personnages. On dénote que cette relation se déploie en deux étapes majeures. D'abord, la phase de séduction envers les parents, dans laquelle se multiplient petites fleurs, cœurs et autres douceurs à travers les créations de l'enfant. Ensuite viendra la seconde phase de sa construction psychique, dans laquelle il se détachera symboliquement des images parentales afin de s'identifier à sa propre force. Dans le dessin, cela s'exprime par la grandeur, la présence de bâtiments-forteresse ou encore l'imposante présence du soleil, tel un roi au cœur de sa création. Vers la fin de la sixième année, cette phase s'apaise généralement pour laisser place à une forme d'acceptation et d'identité personnelle. Les personnages de l'enfant laissent entrevoir le choix de son sexe, de sa personnalité, avec des formes plus standardisées, mettant en scène des scénarios quotidiens (Vinay, 2007).

À partir de la septième année, l'enfant vit des changements psychiques plus diffus, souvent moins visibles par l'entourage. Les formes dessinées par l'enfant deviennent plus prononcées, bien qu'encore incertaines. L'image corporelle s'allonge et l'aspect schématique laissera peu à peu la place aux représentations réalistes, conformes aux informations visuelles que l'enfant reçoit du monde qui l'entoure. Peu à peu, l'enfant cherche à atteindre l'exactitude de l'objet représenté. Il se consacrera davantage à la silhouette des personnages et au contour des objets. Il s'agit de la période de latence, étape majeure de la structuration du *moi*, comme d'un compromis entre la pulsion et les exigences du réel.

1.7.3 Le dessin, l'inconscient et les processus psychiques

À certains égards, le dessin de l'enfant peut être comparable au rêve (Bessette, 2012; Wallon, 2001; Widlöcher, 1984; Wilson, 1895). Pour Freud, le rêve, à l'instar du mot d'esprit, était considéré comme du matériel à partir duquel l'inconscient se manifestait et pouvait être analysé. Dans le travail avec les enfants, le dessin peut être considéré de manière analogue, tout comme les productions de pâte à modeler ainsi que le jeu. Ces productions par l'enfant donnent un accès privilégié au matériel inconscient, qui n'est pas normalement accessible (Royer, 1995; Bessette, 2012). Dans la section des analyses qualitatives, j'observerai plusieurs détails dans les dessins, notamment la couleur, qui tient une place importante. Tout comme au Rorschach (test projectif avec les taches d'encre), la couleur a un statut particulier.

La formation des différentes instances psychiques telles que décrites par Freud fait partie intégrante du développement affectif chez l'enfant et de la formation de sa personnalité. Certains aspects de la personnalité et du tempérament de l'enfant peuvent être observés dans le dessin. Selon un schéma freudien, la valeur d'une personnalité dépendrait de l'équilibre entre les trois instances *ça*, *moi* et *sur-moi*. Cet équilibre témoigne du niveau d'adaptation du sujet face à la réalité de son environnement. Par exemple, la prédominance du *ça*, représentation des pulsions, pourrait être illustrée par un gribouillis vigoureux et couvrant la page entière, sans y laisser de zones blanches. La prédominance du *sur-moi* pourrait s'exprimer par un tracé plus inhibé, pâle et régulier, ne couvrant qu'une partie de la feuille, un peu comme sur une page d'écriture. La prédominance du *moi* à travers les tracés de l'enfant témoignerait d'un certain équilibre chez

l'enfant, qui aurait su à la fois tempérer ses pulsions et concilier les exigences de l'environnement, conditions d'une adaptation adéquate (Corman, 1966). Son tracé serait alors plus nuancé et aéré, éloigné tant d'un tracé inhibé que d'un tracé impulsif.

1.7.4 Lecture du dessin et valeur projective

Dans le cadre clinique, certaines épreuves de dessin sont reconnues comme méthodes projectives d'évaluation, à l'instar du Rorschach, du Thematic Apperception Test (TAT⁶) ou du Children Apperception Test (CAT⁷). Selon les recherches effectuées par Bessette (2012), le dessin en couleur, parmi toutes les techniques projectives, serait celui qui donne accès au niveau le plus profond d'organisation de la personnalité, soit le noyau des pulsions. Tout comme pour le Rorschach (test des taches d'encre), la couleur a donc un statut particulièrement important. De plus, si l'enfant peut se laisser aller à son imagination sans être trop freiné par le conformisme ou l'inhibition, il peut utiliser le dessin de manière équivalente à l'association libre chez l'adulte et ainsi laisser libre cours aux processus inconscients qui l'habitent. Dans le chapitre sur les analyses qualitatives, le rôle de la couleur sera discuté ainsi que la distinction entre expression et projection lorsqu'il s'agit de comprendre une production graphique puis la manière dont les thèmes inconscients apparaîtront dans le dessin. Selon les recherches de Bessette (2012), ces thèmes s'expriment dans le dessin de manière condensée et déplacée, c'est-à-dire à la manière des mécanismes de défense décrits par Freud. Dans le cas du déplacement, la représentation gênante d'une pulsion interdite se retrouve séparée de son affect. L'affect serait ainsi reporté sur une autre représentation, moins inconfortable pour l'enfant, mais néanmoins liée à la première par un lien associatif.

Lorsqu'il s'agit de lire et comprendre les productions graphiques de l'enfant, Vinay (2007) souligne qu'il ne fait pas de sens de poser un diagnostic à partir de dessins si le clinicien n'a pas assisté à sa production ou n'a pas au moins quelques informations élémentaires par rapport à

⁶ Thematic Apperception Test : test projectif élaboré par Henry Murray, médecin et biochimiste, en 1935 consistant pour le patient à élaborer une histoire à partir d'une planche contenant des images figuratives suggestives en noir et blanc.

⁷ Children Apperception Test : test projectif pour enfants élaboré par Leopold et Sonya Bellak en 1954, s'inspirant du TAT. Les images figuratives représentent des animaux en noir et blanc.

l'histoire de l'enfant. Dans le cadre de cette étude, je n'ai pas eu accès à la parole de l'enfant et très peu d'éléments de son histoire étaient disponibles. J'analyserai plutôt des séries de dessins ayant déjà été collectés par le passé. À l'instar de Bessette (2012), je ne crois pas qu'il faille s'empêcher d'analyser et d'interpréter les dessins parce qu'ils ne sont pas accompagnés de la parole de l'enfant, du moins dans le cadre spécifique de la recherche. Il s'agit surtout de faire preuve de prudence et d'humilité dans l'interprétation. Anzieu (2008) décrivait l'éthique psychanalytique en ce sens que le dessin soit interprété avec une considération centrale pour les éléments transférentiels. Ce qui est une position traditionnelle et éthique en clinique infantile peut être pensée différemment en recherche, c'est-à-dire dans un cadre non thérapeutique. La position de l'interprétation sans la parole de l'enfant a été défendue par Bessette en 2012, qui l'exposait de la façon suivante : « Il peut indéniablement être intéressant de demander à l'enfant ce qu'il a représenté. Cependant, la réponse qu'il donnera sera limitée. En effet, lorsqu'il s'agit d'éléments inconscients, le sujet ne sait pas. On pourrait faire la comparaison entre ce qui est dit et la signification inconsciente du discours. Dans l'analyse du discours en recherche, on fait des interprétations sans demander au sujet ce qu'il a voulu dire, bien qu'il pourrait être intéressant de savoir. C'est aussi ce qui fait de ce travail d'interprétation un travail. Et il est de toute façon toujours à comprendre comme un travail de formulation d'hypothèses, de questions et non d'énonciation de vérités définitives. » (Bessette, 2012, p. 38) Cette réflexion a pris racine dans le laboratoire de Madame Krymko-Bleton, qui a élaboré une méthode d'analyse basée, entre autres, sur la pluralité des dessins. C'est avec cette méthode particulière que je travaillerai mes analyses et mes interprétations.

En ce sens, l'objectif de cette recherche n'est pas de tirer quelque conclusion clinique sur des enfants en particulier, mais plutôt de déceler des tendances à partir d'éléments spécifiques qui se recoupent dans chacun des dessins et de les analyser ainsi comme un discours à travers la série effectuée. En ce sens, des méthodes d'analyses ont été proposées et soutenues, notamment par Bessette (2012) dans son étude comparative des dessins d'enfants québécois et ivoiriens. Je discuterai plus amplement des méthodes d'analyses de dessins sans la parole dans le chapitre sur la méthode de recherche.

Il existe un grand nombre d'épreuves de dessins. Elles sont généralement structurées selon un thème particulier, une méthode d'administration et une façon de faire. J'en aborderai trois, faisant partie de l'épreuve des quatre dessins, utilisée par CoPsyEnfant : le dessin libre, le dessin du bonhomme ainsi que deux dessins de famille.

1.8 Les types de dessins

1.8.1 Le dessin libre

En psychologie clinique, le dessin libre est notamment utilisé en évaluation. Il s'agit de l'épreuve offrant le plus de richesse, car l'enfant n'est pas limité à un thème en particulier. Selon Vinay (2007), il est à la fois expression, narration et projection de soi pour l'enfant, ce qui favorise l'expression des tendances inconscientes pour certains auteurs dont Corman (1978). Dans le cadre clinique, tout comme dans le protocole de CoPsyEnfant, il s'agit souvent du premier dessin demandé à l'enfant, car il permet d'entrer en contact de manière ludique. Il sert également d'introduction à l'épreuve graphique. Dans sa pratique clinique, Dolto avait pour habitude de proposer le dessin libre dès la première séance. Elle affirme que dans ce dessin libre, toute la problématique de l'enfant y est souvent contenue. « Tout y était pour qui aurait su voir » (Dolto, 1948, p. 324), disait-elle, en exprimant qu'après plusieurs mois de thérapie, après avoir dépisté petit à petit les replis contextuels, elle regardait de nouveau ce premier dessin et découvrait tout ce qui aurait pu être compris sur l'enfant, ayant alors les détails du cas. La compréhension de ce dessin demande toutefois une grande connaissance symbolique et beaucoup d'expérience, car il s'agit du dessin le plus difficile à décrypter lorsqu'on ne détient pas beaucoup d'informations sur l'enfant. Bessette (2012) nommait notamment qu'une trop grande connaissance des symptômes de l'enfant et ce qui en est rapporté peuvent parfois amener le clinicien à poser des conclusions hâtives et teinter son interprétation, empêchant d'aborder le dessin comme une énigme et une communication inconsciente. Dans le cas présent, l'absence de donnée clinique pourra permettre d'apporter une écoute plus ouverte de ce dessin en particulier. De plus, dans le cadre de la recherche CoPsyEnfant, le dessin libre n'était pas spontanément effectué par l'enfant, il lui était plutôt demandé par les chercheurs, à l'aide d'une consigne particulière. Cette consigne amène

une nuance lorsqu'il s'agit de l'interpréter. J'en discuterai plus en détails dans la section traitant des forces et des limites de la méthodologie.

1.8.2 Le dessin du bonhomme

Vinay (2007) décrivait le dessin du bonhomme tel un miroir pour l'enfant. Il est à la fois le dessin de l'autre universel et la représentation de soi tel que le corps est perçu. L'auteure constate également que, quelque soient les cultures ou les époques, le bonhomme est toujours représenté de la même façon. Il peut être également facilement figuré par des formes simples chez les jeunes enfants, tels que les traits et les ronds. Le dessin du bonhomme peut ainsi constituer un soutien à la connaissance de soi. Après tout, l'enfant a des connaissances sur l'être humain, tout comme sur les autres catégories d'objets, mais au-delà de ces connaissances, il se vit psychologiquement et physiquement comme un être humain. L'organisme humain, plus qu'un objet physique ou mécanique semblable aux objets artificiels du quotidien, est à la fois vécu, fantasmé, ressenti, instrumentalisé (Baldy, 2002). Il est l'incarnation d'une conscience de soi qui se forme au cours du développement et demeure en perpétuelle transformation. Cette notion amenée par Baldy (2002) fait écho à la notion d'image inconsciente du corps chez Dolto (1948). En ce sens, elle place le corps au centre de sa théorie du psychisme humain, qu'elle élabore autour de cette image inconsciente, impliquée dans tout vécu psychique chez l'enfant. Elle se forme, entre autres, à travers les relations affectives qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure. Le dessin du bonhomme représente donc à la fois l'expression de soi dans l'environnement et l'image du corps de l'enfant, comme d'une projection de soi (Bessette, 2012).

Dans la suite des quatre dessins du protocole CoPsyEnfant, le dessin du bonhomme servait à mettre en évidence cette image du corps de l'enfant, à la fois spécifique, individuelle et intime. Il avait pour but de faire ressortir le « sentiment de soi » tel qu'élaboré par Dolto (1948). Ce sentiment de soi est propre à l'enfant dans la solitude, bien qu'il résulte d'une synthèse de ses expériences relationnelles. Bessette (2012) comparait notamment ce dessin particulier avec la production graphique du dessin de famille, mettant en scène la représentation de soi liée aux liens familiaux. À l'instar du dessin libre, la consigne proposée pour la production de ce dessin tenait un rôle important qui sera discuté plus amplement dans la section sur la méthodologie.

1.8.3 Le dessin de famille

L'utilisation du dessin de famille est relativement récente, tant en clinique qu'en recherche. Il est utilisé surtout comme test projectif dans le cadre de l'examen psychologique (Vinay, 2007; Bessette, 2012). Les relations familiales vont imprégner l'enfant dans la construction de ses modèles internes et le dessin de famille témoigne notamment de son système d'attachement, hyperactivé, inhibé ou sécurisé (Vinay, 2007). La psychologie du développement, la psychologie cognitive autant que la psychanalyse s'y sont intéressés, notamment dans une perspective d'évaluation en tant qu'outil diagnostique. La référence la plus utilisée en matière de dessin de famille est Louis Corman, ayant mené un travail important à ce sujet dans les années 60. Ayant travaillé avec un nombre important d'enfants au travers ses recherches, ses analyses consistaient à distinguer ce qui est banal de ce qui est exceptionnel à travers les productions graphiques des enfants et reposaient sur une profonde connaissance du dessin et des processus projectifs. Bessette (2012) a considéré différents travaux lors de l'analyse du dessin de famille, mais a principalement privilégié l'approche projective psychodynamique, en regardant les principaux aspects à considérer dans le dessin. Il s'agissait notamment d'observer la place psychique qu'occupe l'enfant dans sa famille ainsi que sa perception de son entourage. Selon Vinay (2007), le dessin de famille est le reflet des affects relationnels de l'enfant avec son milieu familial et ce qui guide l'enfant dans sa production est la représentation qu'il se fait des personnages ainsi que leurs liens. L'un des principaux intérêts du dessin de famille est d'observer la représentation de la différence des sexes et des générations (Vinay, 2007; Bessette, 2012). Le personnage d'identification, premier personnage dessiné par l'enfant, est également un élément important à considérer pour mieux comprendre le dessin de famille. La primauté de ce personnage lui confère une valeur symbolique particulière et témoigne de la valeur inconsciente que l'enfant accorde à une chose ou une personne. Selon Corman (1978), ce premier choix parle toujours d'identification. Dans les travaux de CoPsyEnfant ainsi que dans la thèse de Bessette (2012) la construction identitaire était au cœur des intérêts de recherche. Dans le cadre de cette étude, je m'intéresse davantage à des aspects plus généraux du développement affectif des enfants, afin de déceler une tendance en examinant des éléments qui se recoupent à travers le matériel. Je n'approfondirai donc pas autant cet aspect identitaire, bien que je le considère parmi les

éléments importants de la trame narrative des dessins. Différents éléments sont à considérer dans le dessin de famille, notamment l'emplacement des personnages, les ajouts et les omissions ainsi que les ratures.

En clinique et en recherche, les dessins de famille peuvent prendre plusieurs formes et comporter des consignes différentes selon l'objectif visé. Bessette (2012) les distinguait en deux catégories : les consignes « directes » ou « indirectes ». Le type « direct » propose à l'enfant de dessiner sa famille telle qu'il la voit et le type « indirect » propose plutôt de dessiner une famille, de manière plus générique et impliquant des éléments imaginatifs. Le premier type vise à observer ce qui ressort de la production de l'enfant lorsqu'il est soumis au principe de réalité et le second type vise à faciliter les projections de l'enfant par rapport à sa famille. Les chercheurs supposaient qu'ils pourraient observer les représentations exprimées de manière plus libre. Dans le protocole CoPsyEnfant, il y a deux dessins de famille. Le premier comporte une consigne directe et le second une consigne indirecte. L'équipe CoPsyEnfant cherchait, par le biais de ces deux dessins, à comparer le vécu et le fantasmé. Ces aspects et les éléments observés dans les dessins de famille sont à mettre en lien avec le dessin libre et celui du bonhomme, afin de comprendre la trame que l'enfant aura représentée. Les éléments que j'observerai ainsi que la méthode d'analyse seront discutés plus en détails dans la section traitant de la méthodologie.

CHAPITRE II

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions entourant la séparation parentale m'interpellent depuis de nombreuses années. Ce qui fut d'abord une question générale sur les impacts de la séparation des parents sur les enfants s'est doucement affinée au fur et à mesure de mes lectures et de mes expériences cliniques et paracliniques avec de jeunes enfants.

La question du développement psychique humain est intimement liée au social. La culture joue un rôle important et reconnu dans le développement psychique (Bessette, 2012). La recherche internationale CoPsyEnfant posait notamment la question de l'interaction entre le lien social et l'identité. Cette recherche étudiait la construction identitaire dans une multitude de cultures en faisant ressortir les différences et les ressemblances à travers le dessin. D'une manière similaire, je souhaite étudier les processus d'identifications parentales à travers le dessin, mais en me limitant à une seule culture, celle du Québec, et en étudiant les dessins d'enfants issus d'un type de famille particulier, soit ceux dont les parents sont séparés.

Considérant que « l'être humain est un être de relation » (Bleton, 2013), comment l'enfant peut-il élaborer le lien avec l'autre lorsqu'il y a éclatement de la famille, très tôt dans sa vie ? Au-delà des recherches de CoPsyEnfant, cette question a mûri. Mes lectures sur le sujet ont contribué à faire évoluer mon intérêt sur la façon générale dont l'enfant entre en relation avec les personnes significatives de sa vie. Tel que mentionné précédemment, les bases théoriques de cette recherche reposent sur l'approche psychanalytique avec sa vision toute particulière du développement infantile et du dessin d'enfant. Selon cette approche, le psychisme de l'enfant « se construit en dialogue avec les psychismes de celles et ceux qui s'occupent de lui. » (Bleton, 2013). C'est pourquoi il m'apparaît essentiel de questionner les identifications et les représentations que tisse l'enfant par rapport à lui-même et sa famille, au cœur de son histoire, notamment dans le cadre d'une séparation parentale.

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, j'ai choisi l'approche psychanalytique, dont la théorie sur le développement psychique est particulièrement riche. La recherche CoPsyEnfant, d'approche psychanalytique également, interrogeait la construction psychique et psychopathologique de l'enfant et l'adolescent d'aujourd'hui, âgés entre six et dix-sept ans, dans les conditions hypermodernes de la famille et du lien social. Dans ce cadre, la construction psychique et identitaire a été explorée sous l'angle des représentations, de soi et de la famille, de l'image du corps, des relations intergénérationnelles et interpersonnelles ainsi qu'aux différenciations sexuées (Girerd, 2009). Tel que mentionné précédemment, ces travaux, initiés par Véronique Dufour et Serge Lesourd à l'Université de Strasbourg, ont été réalisés à partir d'une série très particulière de dessins : un dessin libre, un dessin du bonhomme ainsi que deux dessins de famille.

La recherche que j'effectue porte également son intérêt sur les processus d'identification, mais cette fois chez de jeunes enfants québécois âgés entre sept et huit ans. Plus précisément, je m'intéresse au point de vue de l'enfant, à travers ses dessins. Bien que la thématique des effets de la séparation parentale m'interpelle, l'objectif n'est pas de poser un diagnostic, mais plutôt d'examiner la pertinence d'utiliser les dessins comme médium de compréhension clinique afin de déceler les problématiques affectives liées à la séparation. Il s'agit donc d'un exercice clinique utilisant l'analyse symbolique des dessins.

À l'instar du projet de recherche CoPsyEnfant, la différence dans la construction œdipienne demeure une trame de fond de ma réflexion, bien qu'il soit difficile de repérer clairement cette différence à travers les données récoltées par CoPsyEnfant, puisqu'il ne s'agit pas d'un contexte clinique (Bessette, 2012). Dans cette présente recherche, il s'agira d'ouvrir humblement une fenêtre sur le monde psychique de l'enfant. Tel que mentionné par Dolto (1948), le dessin permet de révéler le « climat psychologique » général de l'enfant, il représente un instantané de l'état affectif, comme un auto-portrait inconscient. Il nous permet de voir comment l'enfant se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet étant en quelque sorte une projection de lui-même (Dolto, 1948). Ces réflexions m'amènent à poser mes questions de recherche de la manière suivante :

2.1 Questions de recherche

1. Dans les dessins du sujet, à qui s'identifie-t-il à l'intérieur de sa famille lorsque ses parents sont séparés ?
2. Dans les dessins du sujet, peut-on identifier les traces du traumatisme de séparation parentale dans sa représentation de soi ?

2.2 Choix du sujet de recherche et problématique

J'ai choisi mon sujet de recherche dans le contexte d'un processus et d'une réflexion à la fois théorique et clinique que je résumerai en 4 points principaux formulés sous forme de questions. Le choix de porter mon attention sur la séparation parentale. Le choix des enfants âgés entre sept et huit ans. Le choix des dessins d'enfants comme medium d'analyse. Le choix de réutiliser la série des quatre dessins de CoPsyEnfant

2.3 Pourquoi porter mon attention sur la séparation parentale ?

La séparation parentale est un sujet très actuel dans la famille hypermoderne et ses effets ont été maintes fois discutés en clinique psychanalytique. Il s'agit d'un sujet aux multiples dimensions, à la fois social, psychique, anthropologique et culturel. Dans nos sociétés occidentales, et plus spécialement au Québec, les parents se séparent de plus en plus tôt après une naissance (Statistiques Canada, 2019). Bien que les effets de la séparation parentale sur les enfants aient été observés de bien des manières au niveau développemental et relationnel, je m'interroge sur la possibilité d'utiliser une méthode de recherche d'orientation psychanalytique élaborée pour être utilisée à partir d'un matériel recueilli en groupe afin de déceler des impacts psychiques à un niveau plus inconscient. Dans la littérature scientifique, au milieu du XXe siècle, on voit poindre des travaux s'intéressant à l'effet de l'âge sur le vécu, plus précisément les conséquences de la séparation sur l'enfant. Les effets de la séparation sont alors articulés autour du sentiment de perte éprouvé par l'enfant et sa capacité à créer des liens intersubjectifs avec autrui. Les auteurs interrogent également la qualité de ces liens (Euillet, 2010).

Ces lectures (De Becker, 2011; Euillet, 2010; Moggio, 2003) m'amènent à m'intéresser plus concrètement au traumatisme vécu par l'enfant lors de la séparation. Tel que mentionné dans la section sur la séparation parentale, les conflits liés au divorce peuvent être empreint de disputes, parfois violentes, notamment entre les conjoints, mais également envers les enfants. En ce sens, des maltraitances peuvent émerger en contexte familial à différents niveaux. Une catégorie qui m'intéresse plus particulièrement est celle des abus émotionnels⁸. On entend ces abus non pas de façon ponctuelle, mais plutôt lorsqu'ils sont reproduits de façon récurrente, c'est-à-dire lorsqu'ils viennent s'inscrire dans la dynamique relationnelle. Bien que l'abus émotionnel soit un concept difficile à cerner, par la subjectivité de son énonciation et de son interprétation (De Becker, 2011), on peut toutefois en déceler des indicateurs et des traces dans le développement affectif des enfants. Par exemple, le conflit de loyauté vécu par l'enfant est l'un des indicateurs observables face au conflits parentaux lors des séparations. De Becker (2011) entendait la « loyauté » en termes de force régulatrice au sein d'un système relationnel. Par la filiation, l'enfant éprouverait un devoir éthique et existentiel de loyauté, préexistante à son lien d'attachement envers ses parents. Bien que les conflits dans la loyauté soient inévitables, car l'enfant ayant reçu des legs familiaux générant des attentes différentes et parfois contradictoires de la part de ses deux parents, on entend le conflit comme étant problématique lorsqu'il s'inscrit dans un clivage, c'est-à-dire lorsque l'enfant est contraint d'être loyal envers un parent au détriment de l'autre. C'est en ce clivage qu'on retrouve le noyau du traumatisme, car il qui génère un conflit intrapsychique lié à l'impossibilité de choisir entre deux parties de soi.

D'un point de vue psychanalytique, les parents étant les premiers objets d'amour pour l'enfant, ils viennent contribuer de manière importante à l'élaboration de ses objets internes. On entend par « objet interne » le concept élaboré dans les travaux de Klein, soit : « un vécu inconscient ou le fantasme d'un objet concret physiquement localisé à l'intérieur du moi (le corps), qui possède ses propres motivations et intentions à l'égard du moi et des autres objets. » (Hinshelwood, 1989,

⁸ Traduction littérale de « emotional abuse », soit le concept de « maltraitance psychologique » évoqué par De Becker (2011) et décrit comme suit : « un ensemble d'attitudes et d'actes de langage infligés à l'enfant, avec l'intention, consciente ou inconsciente, de la part de l'adulte de nuire, ayant pour conséquence d'entraver son développement psychoaffectif, cognitif et relationnel. » (p. 340)

cité par Parmentier, 2009, p.15). Selon le modèle de Mélanie Klein, l'état de l'objet interne revêt une importance déterminante dans le développement de l'individu. L'introjection d'un bon objet stable et l'identification à cet objet est fondamental pour la capacité du *moi*   unifier et intégrer les expériences vécues. Avec l'éclairage du modèle kleinien et étant donné que je m'intéresse aux identifications chez les jeunes enfants, je m'interroge à savoir s'il est possible d'observer des traces laissées par certains traumatismes émotionnels liés à la séparation à travers les séries de dessin.

2.4 Pourquoi les enfants âgés entre sept et huit ans ?

L'âge des sujets est un point original de cette étude, qui amène une perspective nouvelle et non explorée dans le protocole de la recherche internationale CoPsyEnfant. Le point de vue des jeunes enfants m'intéresse tout particulièrement, car ils sont généralement peu interrogés sur les situations qu'ils vivent. En tant qu'adulte et parfois en tant que parents, il n'est pas rare de voir poindre certains raccourcis intellectuels par rapport à l'âge. Notre intuition mène parfois à tenir pour acquis que le développement cognitif et psychique des jeunes enfants n'est pas encore assez évolué pour songer à considérer leur point de vue. En ce sens, il arrive souvent que des psychanalystes travaillant avec les enfants s'entendent dire, par des parents vivant des crises conjugales ou familiales : « Il est trop petit pour comprendre. » (Avrane, 2013; Mathelin, 1993) Ces mêmes psychanalystes, quant à eux, s'entendent sur le fait qu'il n'en est rien. Mes lectures cliniques exposant des études de cas a nourri ma curiosité et conforté mon désir d'explorer cette avenue.

2.5 Pourquoi les dessins d'enfants comme médium d'analyse ?

Je cherche à comprendre le point de vue interne de l'enfant, un angle que peu d'études abordent lorsqu'il s'agit de saisir les processus psychiques, qui ont plutôt tendance à être observés de manière externe par les chercheurs. Durant mes lectures, j'ai pu remarquer, notamment dans les travaux sur la séparation (Euillet, 2012) et les conflits de loyauté chez l'enfant (De Becker, 2011), que peu d'études semblent avoir été réalisées à partir des dessins de jeunes enfants. Le vécu subjectif de l'enfant semble avoir été théorisé et observé à travers des observations de situations

concrètes plutôt qu'à partir de ses représentations psychiques. Étant donné les conséquences affectives observées en clinique chez des enfants dont les parents sont séparés, et les effets de répliques sur la psyché qui se répercutent durant toute la vie des sujets (Maggio, 2013), le fait d'interroger le monde interne m'apparaît essentiel pour comprendre le vécu de la séparation.

Le dessin est un médium pertinent, car son utilisation est spontanée chez les jeunes enfants. C'est un médium avec lequel la plupart d'entre eux sont à l'aise, à l'instar du jeu. C'est également un médium vivant, relationnel et communicatif, qui fait office de langage, notamment pour les enfants qui ne maîtrisent pas encore complètement les nuances de la langue ou qui n'ont pas encore la possibilité de mettre des mots sur leurs vécu interne. La série de dessin chez les enfants peut être comprise de façon similaire à l'association libre chez les adultes. À travers les séries elles-mêmes et les différences inter-séries, j'ai eu l'occasion de soulever certains détails qui se répètent, certaines associations à travers les couleurs utilisées, les formes graphiques et les personnages. La théorie psychanalytique sur l'interprétation des dessins m'a aiguillée sur les détails à observer et comment les comprendre (Bessette, 2012). J'expliquerai plus en détail les aspects théoriques que j'ai utilisé dans la méthodologie ainsi que dans le chapitre traitant de la théorie psychanalytique par rapport à l'interprétation des dessins d'enfants.

2.6 Pourquoi réutiliser la série des quatre dessins de CoPsyEnfant ?

La méthode proposée par le projet de recherche CoPsyEnfant consistait notamment à utiliser une série de quatre dessins pour ses analyses. Il s'agissait du dessin libre, du dessin du bonhomme, d'un dessin de « famille réelle » ainsi qu'un dessin d'une « famille rêvée ». Les enfants participants à cette recherche étaient âgés entre six et dix-sept ans. Les séries ayant été utilisées pour les analyses de cette recherche étaient celles d'enfants se situant principalement en période de latence. Les dessins effectués par les plus jeunes n'ont donc jamais été utilisés ni analysés.

Au fur et à mesure de mes lectures, j'ai eu l'occasion de me familiariser avec une méthodologie qui permet de déceler certaines tendances de la vie psychique dans les dessins d'enfants, en établissant des liens entre les différentes projections que les consignes suscitent, notamment dans l'ouvrage de Royer (1995) et la thèse de Bessette (2012). Dans la section suivante,

j'expliquerai plus en détails cette méthodologie et comment il est possible d'analyser les dessins en les articulant ensemble tout en détenant peu d'information cliniques sur les enfants qui dessinent. Les dessins en eux-mêmes « parlent », bien qu'il soit nécessaire de garder un regard critique et prudent sur les limites de ce qu'on leur fait dire. En ce sens, je me suis appuyée principalement sur la méthodologie proposée et défendue par Bessette en 2012⁹ ainsi que sur la démonstration d'analyse qualitative publié par Bertrand en 2011¹⁰.

⁹ Bessette (2012). *L'identité dans le lien social, entre le même et l'autre; étude comparative de dessins d'enfants québécois et ivoiriens* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6661/>

¹⁰ Bertrand, S. et al. (2011). *Le test des quatre dessins comme fenêtre sur la vie psychique infantile*. *Revue québécoise de psychologie*, 31 (3), p. 289-310

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

Il me semble que la définition de Doron (1996), en parlant du dessin d'enfant, permet de situer mes perspectives méthodologiques : le dessin serait un « un signe dense » s'inscrivant dans la même veine que l'expression populaire « une image vaut mille mots ». En ce sens, le dessin s'avère être un langage qui ne requiert pas la parole, comme une forme de communication beaucoup plus complexe à maîtriser. Il faut comprendre la feuille blanche comme un espace vierge dans lequel l'enfant raconte à la fois ses épopées intimes, ses peurs et ses amours. Ses désirs et ses conflits inconscients sont également représentés de manière déguisée. Tel que mentionné dans la section sur la théorie psychanalytique à propos du dessin d'enfant, on peut comparer la production graphique au rêve chez l'adulte, par son caractère figuratif et les mécanismes de déformations impliqués dans sa production. La production d'images prend source dans l'imaginaire et cet imaginaire se nourrit en partie de contenus inconscients en leur donnant des formes faisant écho aux représentations refoulées. Tel que le mentionnait Dolto (1948), aucune des circonstances immédiatement vécues ne sont à exclure pour bien comprendre un dessin. Il doit être interprété dans le temps et l'actualité présente. Le contexte de passation a donc, au-delà d'être pris en compte, fait partie de mes analyses. Ce contexte implique de comprendre pour qui l'enfant a dessiné et l'environnement dans lequel il s'est exécuté. Dans le cadre de cette étude, l'analyse a été effectuée à partir d'interprétations des dessins. J'entends « interprétation » au sens psychanalytique, c'est-à-dire l'acte qui vise une compréhension de la dynamique psychique de l'enfant (Bessette, 2012) et à détecter certaines formations de l'inconscient. Au-delà de leur sens manifeste, les formations de l'inconscient portent un sens caché dans lequel il serait éventuellement possible de voir se dissimuler le désir du sujet. Étant donné que cette recherche ne se déroule pas dans un cadre thérapeutique, l'interprétation doit être faite de manière parcimonieuse et adaptée aux séries de dessins, mettant surtout l'accent sur le fait que chaque enfant aura élaboré sa propre vision de ce qu'il vit.

3.1 Méthodologie

La méthodologie choisie a été reprise des travaux de CoPsyEnfant. Les raisons de cette reprise reposent notamment sur l'accessibilité à un grand nombre de données et à une méthodologie ayant déjà été approuvée au niveau éthique. L'exercice clinique d'analyse proposé dans cette étude nécessitait principalement d'obtenir des dessins d'enfant d'âge scolaire dont les parents sont séparés et l'abondance de données recueillies par la collecte de la recherche CoPsyEnfant permettait cet accès. Il m'apparaissait intéressant d'à la fois réutiliser une méthodologie ayant été soutenue et approuvée par le passé (Bessette, 2012) tout en proposant des avenues possibles d'amélioration à partir des limites rencontrées. Dans cette section, le protocole de recherche, les consignes utilisées lors de la collecte des dessins ainsi que le déroulement de la collecte de données seront exposées, puis éventuellement discutés au niveau des forces et des limites.

3.2 Protocole de recherche

Le protocole de la recherche internationale CoPsyEnfant, duquel je reprends les composantes, comprenait quatre dessins par participant, soit un dessin libre, un dessin d'un bonhomme et deux dessins de famille. Le premier était un dessin de famille réelle et le second était un dessin de famille idéale, dite « rêvée ». Les deux diffèrent notamment par les consignes et ce qu'elles sont supposées éveiller chez l'enfant. Le protocole a été adapté pour une classe de primaire en introduisant, avant la passation du dernier dessin, une courte animation pour sensibiliser les enfants aux questions du rêve. La richesse de ce protocole repose sur la combinaison des dessins et leur articulation les uns avec les autres (Bessette, 2012). Dans les parties suivantes de cette section, j'expliquerai la fonction de chaque dessin ainsi que les consignes spécifiques à chacun.

3.2.1 Consigne du dessin libre

La consigne du dessin libre était la suivante : « Fais un dessin le plus vite possible ». Elle avait pour objectif de favoriser l'expression spontanée et de renseigner les chercheurs sur la dynamique pulsionnelle de l'enfant. Il s'agissait de faire ressortir la première représentation venant à l'esprit de l'enfant, son importance étant souvent considérable dans l'organisation psychique et dans les

questions actuelles que l'enfant porte. L'élaboration de ce dessin devait se faire en quelques minutes seulement. C'était également une façon d'introduire le sujet à l'épreuve graphique. Les chercheurs se sont toutefois rendu compte que le temps limité empêchait certains enfants de compléter leur dessin en laissant la question ouverte. Cependant, cette première épreuve rend compte de plus d'éléments importants concernant le fonctionnement psychique de l'enfant que la simple étude de questions actuelles présentes dans son esprit.

3.2.2. Consigne du dessin du bonhomme

La consigne du dessin du bonhomme était la suivante : « Dessine le plus beau bonhomme que tu peux ». L'objectif de ce dessin était de faire appel à la fois aux facultés intellectuelles et graphiques du sujet. Dans la littérature psychanalytique, ce dessin est généralement considéré comme une projection du *moi idéal*¹¹. La consigne consistant à dessiner un bonhomme comme étant le plus beau possible avait pour but de solliciter cette représentation d'un idéal chez l'enfant. Ce dessin particulier de la suite des quatre permet également d'étudier l'image du corps de l'enfant en dehors de l'affect lié à la famille. Il est analysé notamment à partir de la théorie de l'image inconsciente du corps, siège des désirs et des conflits psychiques (Dolto 1984). Il est également considéré comme une projection de soi par d'autres auteurs étudiant le dessin, notamment par Vinay (2007).

3.2.3 Consigne du dessin de la famille réelle

La consigne du dessin de famille réelle était la suivante : « Dessine ta famille comme elle est ». L'objectif de cette consigne, dite « directe », était de donner des informations aux chercheurs sur « la place que l'enfant se représente occuper au sein de sa famille, sur ses liens aux autres et sur la structure familiale telle qu'elle s'est inscrite psychiquement » (Bessette, 2012, p.67). Ce dessin particulier permettrait d'entrevoir les représentations de la différence des sexes et des générations. On peut également observer le personnage d'identification et les autres mouvements identificatoires tout en permettant quelques observations sur la construction

¹¹ Le *moi idéal* est lié au narcissisme (Freud 1914) et à la seconde topique freudienne. Il s'agit d'une instance reposant sur un idéal de toute puissance infantile, lieu de fantasme héroïque et identificatoire.

œdipienne. Ce dessin laissait à observer comment l'enfant se représente sa famille dans la réalité qui est la sienne, comme d'un témoignage de ce que l'enfant vit concernant sa famille. Pour ce dessin de famille, ainsi que pour celui de la famille rêvée, il a été demandé aux enfants d'écrire qui sont les personnages sur le dessin (Bessette, 2012). Certains des sujets y ont également ajouté des âges.

3.2.4 Consigne du dessin de la famille rêvée (idéale)

La consigne du dessin de famille idéale était la suivante : « Dessine une famille dont tu rêves ». Cette consigne particulière, dite « indirecte », avait pour objectif de donner à l'enfant la possibilité d'exprimer ses désirs et de se projeter dans l'avenir. Selon Bessette (2012) ce dessin particulier peut renseigner sur l'issue de l'Œdipe de même que sur les défenses que l'enfant aura mises en place pour gérer différentes conflictualités psychiques. La différence avec le dessin précédent, dans lequel l'enfant raconte ce qu'il vit, est qu'il raconte ce qu'il souhaiterait, ce qui lui plairait s'il avait l'occasion de choisir. Il s'agit d'une expression fantasmatique en lien avec les figures que l'enfant est en mesure de se représenter à partir de ce qui est disponible en lui psychiquement. À l'instar du dessin du bonhomme, la consigne de ce dessin de famille avait pour but de solliciter la représentation d'un idéal chez l'enfant, mais cette fois un idéal d'ordre familial et relationnel (Bessette, 2012).

3.3 Collecte de données

Dans le cadre de la recherche internationale CoPsyEnfant, plusieurs collectes de données ont eu lieu dans plus de 10 pays différents. Pour les besoins de cette étude-ci, je n'ai utilisé qu'une partie des plus jeunes participants issus de la collecte québécoise. Cette collecte s'est déroulée en milieu scolaire, plus précisément dans une école primaire de Laval, en banlieue de Montréal. Il s'agissait d'une école publique située dans un quartier de classe sociale moyenne. Les enfants ont été considérés comme étant globalement issus de cette classe sociale, tout en gardant à l'esprit qu'il peut y avoir des variantes.

Cette collecte a eu lieu en mai 2008, dans la classe des enfants, en présence des enseignants et des chercheurs. Des enfants de toutes les classes ont participé à la recherche, soit des enfants allant de la maternelle (5-6 ans) à la 6^e année (11-12 ans). Au Québec, le système scolaire primaire débute par la maternelle et va ensuite de la 1^{re} année (6-7 ans) jusqu'à la 6^e année. En moyenne, deux classes de chaque niveau ont participé et chaque classe était composée d'environ 25 enfants. Dans le cadre de cette recherche, j'ai analysé plusieurs séries de dessins récoltés par l'équipe de recherche sous la direction de Madame Krymko-Bleton, soit quatre sujets, deux garçons et deux filles, âgés entre sept et huit ans. Tous les quatre ont grandi dans un contexte de famille séparée. Les enfants sont tous en deuxième année du primaire, fréquentent la même école¹² et sont issus de la même classe. Les quatre sujets ont réalisé leur dessin en même temps, dans leur salle de classe, en présence de leur enseignante et de l'équipe de recherche.

Les consignes pour l'élaboration des dessins étaient données par l'équipe de recherche composée de deux doctorantes, dont l'une était la fille de la directrice de l'école, ainsi que trois étudiants de premier cycle en psychologie. La série était effectuée dans un contexte de groupe, plus précisément dans la salle de classe, et les chercheurs posaient également des consignes spécifiques et aisément compréhensibles pour l'âge des enfants. Certaines données sur les enfants ont été recueillies par les enseignants : prénom, sexe, âge, langage parlé à la maison, statut du couple des parents, avec qui l'enfant vit, fratrie et rang, latéralité, ainsi que quelques notes sur la présence de troubles d'apprentissage ou autre diagnostic. Cependant, les dessins ont été collectés directement par l'équipe de recherche et n'ont pas été accessibles aux enseignants. Par la suite, les recoupements ont été fait entre les séries, signées uniquement par le prénom de l'enfant, et les listes ont été établies uniquement par ces prénoms. De cette façon, les enfants ont été anonymes pour les chercheurs et les enseignants n'ont pas eu accès aux productions créées par les sujets. Chacun des enfants dessinait sur quatre feuilles blanches avec un ensemble de crayons feutres composé de 12 couleurs.

¹² Une école primaire de Laval, en banlieue de Montréal (mai 2008).

3.4 Aspects éthiques

La collecte de donnée effectuée par l'équipe de recherche de Bessette (2012) respectait les exigences déontologiques de la recherche avec des sujets humains de l'Université du Québec à Montréal. La structure de la recherche à partir des dessins ne demandait ni de recueillir des informations confidentielles compromettantes ni de mettre les sujets dans une position qui aurait pu menacer leur intégrité physique, morale ou psychologique. La confidentialité des données est réputée avoir été respectée tout au long du processus. Depuis, des noms fictifs ont été attribués aux enfants qui ont dessinés et les dessins ont été rendus complètement anonymes.

3.5 Échantillons

Pour les besoins de cette recherche, j'ai sélectionné au hasard quatre sujets parmi les échantillons recueillis par l'équipe de Bessette (2012) selon le protocole CoPsyEnfant. Seulement deux critères ont été déterminés dans ma sélection : le sexe et le statut du couple parental. En procédant au hasard, j'ai obtenu deux séries de dessins effectuées par des filles et deux séries dessinées par des garçons venant de famille dont les parents sont séparés.

3.6 Méthode d'analyse qualitative des dessins

Tel que mentionné précédemment, cette étude ne se fait qu'à partir de la série des dessins de quatre enfants en deuxième année du primaire, âgés entre sept et huit ans. La procédure d'analyse s'est d'abord déroulée en deux étapes principales :

1. Identification des éléments pertinents à l'identification parentale et des éléments dans le dessin qui pourrait être attribuables au vécu traumatique de la séparation parentale et leur mise en relation dans l'ensemble de tous les dessins d'un même enfant.

2. Identification de ressemblances et différences au niveau graphique dans les séries de dessins de tous les enfants en utilisant la grille de cotation CoPsyEnfant (voir section 3.6).

Concrètement, dans un premier temps, les dessins seront d'abord appréhendés de manière intuitive (Royer, 1995). Chaque série de dessin sera analysée comme une étude de cas à part entière, en m'inspirant des tableaux d'analyse thématique proposées par Bertrand (2011). Dans un second temps, la description de chaque dessin a été systématisée à l'aide de l'étude d'une grille d'analyse (Royer, 1984; Bertrand, 2011). Chaque observation a été associée à des interprétations issues de la littérature. La littérature utilisée est composée à la fois de lectures cliniques telles que des études de cas et des ouvrages théoriques sur le dessin. Ensuite, tout au long du processus de réflexion au sujet des hypothèses interprétatives, j'effectuerai une analyse-retour par le biais de discussions avec ma directrice de recherche afin d'apporter une plus grande richesse et une validité aux analyses.

3.7 Grille de cotation CoPsyEnfant

La grille de cotation CoPsyEnfant avait été conçue par l'équipe de recherche de Véronique Dufour et Serge Lesourd. Elle était utilisée comme un mode de cotation quantitative. Elle comporte 152 variables permettant d'analyser certaines caractéristiques présentes dans les dessins. Les variables de la grille comprennent notamment la sexuation du dessin du bonhomme, le personnage d'identification, des aspects des représentations des parents, du sujet lui-même et de la fratrie, la place du sujet dans la famille, la différence des sexes et des générations, la taille des personnages et leur alignement, la qualité graphique du dessin, le type de famille représenté, la présence de beaux-parents, de personnages raturés ou encore d'animaux. Lors de l'élaboration des analyses qualitatives, j'ai pris connaissance de la totalité des variables de la grille et j'ai déterminé celles qui m'apparaissaient les plus pertinentes, au niveau théorique, avec mes intérêts de recherche, soit l'identification parentale et le fonctionnement psychique traumatique. L'analyse de contenu que j'en ai fait s'est élaboré à partir du cadre conceptuel de la théorie psychanalytique. J'ai effectué cette analyse en cinq étapes :

1. Appropriation des données : analyses descriptives

Dans un premier temps, j'ai dû observer et décrire les dessins dans leur particularité et être attentive aux détails et à ce qui s'y manifeste. Après cette première lecture des dessins, j'ai

procédé à une lecture plus systématique en observant les éléments ciblés de la grille de cotation de CoPsyEnfant. J'ai porté une attention particulière à différents aspects du dessin qui m'intéressent. En ce qui concerne cette recherche, il s'agit notamment de l'emplacement du dessin sur la feuille, du tracé, des formes et couleurs, de la position des personnages entre eux, de l'alignement des personnages et leur grandeur relative, du personnage d'identification, des autres marques d'identification et de valorisation dépeintes par l'enfant. En gardant en tête l'analyse des tests projectifs, cette étape peut être comparée à l'analyse planche par planche.

2. Appui sur la littérature et élaboration

Je me suis beaucoup attardée à la littérature sur le dessin, notamment en vue de cette étape, car j'ai considéré les interprétations proposées par différents auteurs. Corman (1966; 1961), Widlöcher (1984) et Wallon (2001) en sont des exemples, mais j'ai continué de lire d'autres auteurs plus contemporains sur l'interprétation des dessins en psychanalyse ainsi que des études de cas cliniques afin de puiser dans une littérature variée. À l'instar de Bessette (2012) qui étudiait les processus d'identifications à travers la culture, j'ai eu l'occasion de nourrir ma réflexion avec quelques ouvrages traitant de symboles, d'images populaires (Brochud, 1994; Cromer & Turin, 1998; Fontana, 1994) et de la culture québécoise (Gagné, 2005). À partir de cet appui et de mes formations cliniques sur l'utilisation et la compréhension des dessins, j'ai pu travailler à une mise en œuvre du sens inspirée de l'herméneutique (Grondin, 2012; Gadamer, 1996), soit une réflexion par l'écriture en articulant les interprétations théoriques aux dessins afin de cheminer vers mes interprétations.

3. Lier les données entre elles : analyse transversale

Une analyse globale de la série de quatre dessins a également été effectuée, c'est-à-dire voir ce qui peut être mis en lien d'un dessin à l'autre, ce qui se répète ou ce qui va dans le même sens. Il s'agit d'une recherche de convergence, de cohérence et de saturation dans ce que j'aurai comme matériel aux deux premières étapes de l'analyse. Il s'agira de mettre en lumière les associations entre les éléments du dessin. Les personnages, les symboles, les formes, le tracé et les couleurs

en sont des exemples. Cette étape peut être comparée à celle de synthèse dans l'analyse des tests projectifs.

4. Analyse-retour et formations sur l'analyse symbolique des dessins

Tout au long du processus, une analyse-retour a été effectuée avec ma directrice de recherche afin de mettre en commun notre compréhension mutuelle des dessins. La vaste expérience de Madame Krymko-Bleton en clinique infantile permettait d'obtenir des éclairages différents par rapport aux dessins et de confronter mes hypothèses interprétatives face à un tiers, ce qui vient limiter les problèmes de validité qu'aurait pu instiller une analyse solitaire des données. En parallèle, j'ai eu l'occasion d'obtenir des formations cliniques sur l'analyse symbolique des dessins dans le cadre de mes stages et internats, auprès de superviseurs spécialisés dans l'approche psychanalytique, dont certains d'entre eux travaillaient ou ont travaillé avec des enfants aux prises avec des traumas complexes. Ces formations m'ont permis d'aiguiser mon regard, ma lecture des dessins, et de mieux comprendre les éléments qui en ressortaient.

5. Interprétation selon la théorie psychanalytique

En dernier lieu, un travail de liaison à la théorie psychanalytique a été entrepris pour proposer une interprétation des processus d'identification et de la présence de traces d'un traumatisme de séparation chez les sujets. La disponibilité de plusieurs éléments sur plusieurs dessins rend cet exercice légitime, car plus on dispose d'éléments, plus les comparaisons deviennent possibles et l'interprétation prend consistance (Bessette, 2012). En ce sens, Widlöcher (1984, p. 151) disait que « la pluralité des dessins permet de mettre en évidence des analogies formelles, des analogies de thème, des analogies de composition ». Tel que mentionné dans les sections précédentes, le dessin ayant été reconnu comme épreuve projective, les analyses ont été faites dans le respect des positions théoriques en matière de méthodes projectives et en se basant sur la littérature psychanalytique à ce sujet.

3.8 Forces et limites de la méthodologie

Il a été question, dans le cadre de cet essai, d'analyser qualitativement 16 dessins au total, ce qui représente un travail conséquent en termes de temps et de formations nécessaires. Il demeure important de rappeler également que le format d'un essai est plus limité que celui d'une thèse. L'objectif de cette étude n'est donc pas d'apporter des réponses objectives et généralisables à une population, mais plutôt de poser des questions pertinentes, de manière à alimenter une réflexion clinique. En ce sens, le fait de reprendre un protocole de recherche dont la collecte de données a été effectuée par un tiers comporte certains avantages, mais aussi des inconvénients qu'il m'apparaît important de garder en tête pour la suite, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter les éléments du dessin.

Tout d'abord, le fait de reprendre des données dont je n'ai pas participé à la collecte permet de me dégager de certains biais que j'aurais pu rencontrer si j'avais été en contact direct avec les sujets. Les éléments transférentiels et contre-transférentiels ne pourront pas être analysés dans cette étude, ce qui peut constituer une limite. Cependant, ces éléments manquants peuvent également constituer une force, au sens où mes interprétations ne seront basées que sur les images et le discours élaborés dans la série qui se présente, ce qui est l'intérêt principal de l'exercice présenté dans l'étude. Tel que mentionné précédemment, il n'est pas question de poser un diagnostic, mais plutôt d'effectuer un exercice clinique sur la lecture du dessin comme d'un discours afin d'obtenir un éclairage sur la dynamique psychique de l'enfant qui dessine. Cet éclairage n'a pas pour but d'être univoque, mais plutôt d'amener le lecteur vers une réflexion symbolique. Comme dans tout discours, le langage est multivoque, c'est-à-dire qu'il repose sur une multitude d'éléments qui viennent le complexifier et amènent une prolifération des sens. Le fait de devoir me concentrer sur un nombre limité d'avenues des sens qui pourraient ressortir des dessins peut être restreignant, mais également permettre de mieux cibler ce sur quoi porter mon attention dans la série.

Dans cette même veine, il est important de garder en tête que plusieurs informations manquent, notamment par rapport aux sujets eux-mêmes. Précédemment, j'ai discuté d'aspects tels que le conflit de loyauté et le mode de garde, qui sont des éléments pouvant venir influencer la

représentation de soi de l'enfant. Dans cette étude, je n'ai aucune information à ce propos. Le fait d'effectuer une nouvelle collecte et de construire un protocole adapté aurait pu permettre d'aller chercher ces informations pour enrichir les analyses, nuancer les interprétations puis répondre à des questions plus précises. Toutefois, le fait de reprendre un protocole de recherche ayant déjà été soutenu comporte un avantage conséquent au niveau du temps d'élaboration. Considérant le temps imparti à ce travail de recherche, cet aspect plus pratique constituait un élément de réflexion majeur dans l'orientation du projet, notamment par rapport au fait d'effectuer ou non une nouvelle collecte de données. Le fait de reprendre des données existantes et une « formule gagnante » comporte l'avantage de la mettre à nouveau à l'épreuve et apporter un autre point de vue, ce qui peut constituer un élément intéressant pour de futures études qui s'intéresseraient aux dessins d'enfants et voudraient reproduire un protocole similaire.

En dernier lieu, malgré les avantages au niveau du temps d'élaboration et de l'exercice critique, le fait de reprendre un protocole existant demeure limitant au niveau du contrôle de la démarche. Je pense notamment aux consignes données aux enfants pour la réalisation des dessins. Ces consignes ont induit des tendances conscientes et inconscientes chez les enfants, que j'aurais pu orienter différemment en remaniant les consignes dans le cadre d'une nouvelle collecte de données. En ce sens, mes interprétations demeurent limitées par rapport à ce qui a déjà été fait et je dois composer avec des limites qui me sont imposées par la nature du protocole de CoPsyEnfant et les biais d'autres chercheurs qui y ont travaillé avant moi.

C'est à la lumière de ces forces de ces limites que j'ai élaboré ma méthode d'analyse qualitatives, que je présenterai dans le prochain chapitre. J'y exposerai également les limites et les perspectives de l'étude dans une section subséquente, afin d'affiner ma réflexion critique.

CHAPITRE IV

ANALYSES QUALITATIVES

Pour chacun des quatre sujets, j'effectuerai une analyse en deux étapes. Dans un premier temps, je ferai une analyse descriptive. La première étape de cette analyse sera effectuée dessin par dessin et guidée par des principes organisateurs avec lesquels il sera question de lire le dessin et de mieux le comprendre (Wallon, 2012). Ces principes s'organisent autour du graphisme, des couleurs utilisées, des aspects symboliques présents et des impressions que le dessin peut laisser. J'articulerai ensuite ma compréhension de chacun des dessins avec la série en elle-même, c'est-à-dire ce qu'elle évoque dans son ensemble ainsi que l'histoire qui s'en dégage.

À la seconde étape, je proposerai quelques hypothèses interprétatives appuyées à la fois par la littérature psychanalytique puis par les analyses-retour effectuées avec ma directrice de recherche. Ces hypothèses serviront à poser des questions et, s'il y a lieu, apporter un éclairage sur la dynamique psychique de l'enfant qui a dessiné.

Dans un dernier temps, j'effectuerai une analyse transversale. À partir des hypothèses interprétatives pour chacun des enfants, il sera question de relever ce qu'il y a de commun et de différent chez ces quatre sujets, afin de mieux comprendre leur histoire et comment ils se sont inscrits dans la famille.

Dans l'analyse que j'effectuerai pour chacun des enfants, je procéderai selon cinq principes organisateurs :

1. Les particularités graphiques et les couleurs utilisées
2. Les symboles retrouvés dans chacun des dessins
3. Le rapport du sujet au masculin et au féminin
4. La relation entre les personnages
5. L'histoire et l'ambiance ressentie à travers la série

Pour chacune des séries, j'invite le lecteur à se référer à la section de l'annexe dans laquelle se retrouvent les dessins des quatre enfants. Les photos des dessins ont été prises et tirées en couleur, afin d'aider le lecteur à situer les différents éléments expliqués dans les prochaines sections. Chaque dessin a été identifié par la figure correspondante au niveau de la liste des figures et de l'annexe.

4.1 Analyses descriptives

4.1.1 Alex (garçon, 8 ans)

4.1.1.1 Premier dessin : dessin libre

Cet enfant commence la série en dessinant un objet, positionné au centre-gauche et occupant presque tout l'espace de la feuille. Il dessine les contours au crayon de bois puis commence à en remplir le centre par des couleurs chaudes, soit de l'orange et du rouge. Il est intéressant de noter que la voiture comporte un toit en pointe, qui peut faire penser à une maison. Il y a également une grosse masse rouge au milieu de cette voiture-maison, à l'endroit où aurait pu se retrouver une porte. On voit qu'Alex sait bien former la structure typique d'une voiture, mais ses couleurs débordent des cadres qu'il a tracés.

Au niveau symbolique, on remarque que les roues sont flottantes et la voiture ne s'appuie sur aucune route. Elle ne comporte qu'une seule fenêtre, le pare-brise, qui s'oriente vers la droite de la feuille.

Au niveau relationnel, il est intéressant de constater que cette voiture n'est conduite par aucun personnage. On note une absence complète de personnage humain, voire vivant dans ce dessin. S'il s'agit bien d'une voiture-maison, personne ne semble l'habiter, la conduire, la diriger.

Au niveau de l'histoire et de l'ambiance, ce dessin apparaît plutôt énigmatique. Il semble nous laisser sur quelques questions. Que signifie, pour cet enfant, le fait d'investir le centre, mais pas les extrémités ? Vers quoi ou qui roule cette voiture ? Peut-elle seulement rouler, si ses roues ne sont rattachées à rien, ni sol ni structure ?

4.1.1.2 Second dessin : dessin du bonhomme

Dans ce second dessin, on note déjà que la structure est une fois de plus dessinée au crayon de bois, mais seulement pour le bonhomme, pas pour les éléments du décor. Ce bonhomme semble enveloppé dans une structure double, qui rappelle un peu la voiture précédente. Cette structure est composée de deux demi-cercles tracés jusqu'au bas de la feuille, pouvant faire penser à un arc-en-ciel. L'enfant a bien investi ce bonhomme. On peut le constater par les remplissages et les détails au niveau du visage et de la tête (ex. : expression, casquette, présence de plusieurs parties du corps). La plupart des éléments corporels principaux sont bien présents. Par exemple, le bonhomme a des mains, des pieds et même des oreilles, ce qui est peu commun chez les bonhommes effectués par des enfants du même âge (Wallon, 2012). En ce sens, la présence de ces éléments corporels pourrait être significative. Par exemple, on peut se demander ce qu'Alex cherche à entendre dans cette bulle protectrice.

Au niveau du remplissage, on note que l'enfant utilise le noir pour remplir le chandail à manche longues ainsi qu'un rouge vif pour la casquette et les shorts d'été, ce qui présente un contraste. Contrairement au dessin précédent, des éléments de décor sont présents, mais seulement au niveau du ciel, qui comporte un soleil en coin et deux nuages vides. La structure protectrice autour du bonhomme est d'ailleurs dessinée avec les mêmes couleurs que les éléments du ciel, soit un jaune éclatant et un bleu foncé.

Au niveau symbolique, le bas de la feuille fait office de sol pour le personnage, ce qui contraste avec la voiture flottante au dessin précédent. Le personnage semble heureux sous cette structure, comme protégé de l'extérieur. Il a un aspect énergique et souriant, les bras en l'air, les pieds tournés vers la droite, posés sur une planche à roulette. On retrouve donc l'idée de la roue, du mécanisme qui amène les êtres humains quelque part, un peu comme avec la voiture dans le dessin précédent. En observant cette répétition, on peut noter que la notion du mouvement semble importante pour cet enfant. Son bonhomme semble se diriger vers la droite, tout comme la voiture. Tel que dicté par la consigne, Alex a dessiné un bonhomme seul sur la feuille. On note

que le personnage, à l'aspect masculin, porte également des talons, un élément symbolique plus généralement associé au féminin.

Dans l'ensemble, ce dessin dégage une impression de vibrance. Que ce soit au niveau des couleurs utilisées, plus nombreuses et plus contrastées, ou au niveau du symbolisme, quelque chose semble prendre forme. L'enfant semble apporter quelques précisions, dans une certaine cohérence par rapport aux éléments énigmatiques du dessin précédent.

4.1.1.3. Troisième dessin : dessin de famille réelle

Dans ce troisième dessin, on voit une nette différence au niveau du graphisme. La qualité des formes et des traits ainsi que l'investissement de l'enfant ont soudainement diminué. On le voit notamment à travers deux aspects principaux, soit les remplissages ainsi que l'absence de certains éléments corporels. La peau des personnages au niveau des têtes, des cous et des mains ne comporte aucune couleur. Même certains vêtements ont été laissés vides, comme les chaussures de la mère. Aucun des personnages de la famille n'a d'oreilles, de cheveux ni de port de tête quelconque, alors que ces caractéristiques étaient présentes au dessin précédent. L'expression des visages est également moins investie, les traits sont plus grossiers. On y retrouve des yeux vides, dessinés au crayon de bois, tout comme le reste de la structure. Cette structure corporelle faite au crayon de bois semble être une constante chez cet enfant.

Certaines couleurs reviennent et semblent importantes, comme le vermillon, qui apparaît chez les deux parents. Chez le père, cette couleur occupe le haut du corps et les pieds, tandis que chez la mère, on la retrouve plutôt dans le bas du corps. Le personnage représentant Alex porte des couleurs inversées par rapport à son dessin du bonhomme. Le rouge se situe au niveau du chandail et le noir, cette fois, se retrouve au niveau des pantalons. Ses chaussures, toutefois, sont toujours de la même couleur, soit un brun chocolat. Cependant, le personnage représentant Alex ne porte pas de talons. Cette fois, il les a plutôt réservés à la mère. Au niveau des couleurs, on remarque que le petit frère est le seul personnage portant des couleurs uniques à lui, c'est-à-dire

qu'on ne les retrouve pas du tout chez les parents (ex. : jaune et vert). Il n'y a que ses pantalons qui rappellent les chaussures d'Alex.

Symboliquement, le personnage de la mère comporte plusieurs éléments intéressants qui soulèvent quelques questions. Il est notamment intéressant de constater qu'elle a été dessinée en dernier et qu'elle est composée de couleurs ni vraiment associées au féminin ni franchement associées au masculin (ex. : mauve et rouge). Il n'y a, à la rigueur, que les talons pour rappeler un symbole féminin. La mère est également le seul personnage qui a les pieds tournés vers l'intérieur, ce qui lui donne un aspect très statique, voire coincé. Elle regarde vers la droite, tout comme la voiture qu'a dessinée l'enfant lorsqu'il a abordé la tâche ainsi que son bonhomme au second dessin. Dans ce troisième dessin, tout comme dans le précédent, il y a des éléments de décor qui se répètent, soit les trois nuages et le soleil, toujours situés dans le coin droit. Le soleil a toutefois un aspect un peu plus timide, comme caché dans le coin, bien que légèrement plus structuré que dans le dessin précédent. Le rapport identificatoire au féminin est un élément important dans les dessins d'Alex. Bien que, dans ce dessin-ci, il attribue la caractéristique des talons hauts à la mère, il semblerait que l'enfant utilise également ce symbole pour le masculin et s'y identifie volontiers, comme on peut le constater dans le dessin du bonhomme.

Au niveau relationnel, on peut constater que les deux frères se touchent légèrement par les mains, même si celle d'Alex est quelque peu déformée et rappelle les mains de la mère. Mis à part ces personnages, personne ne se touche ni ne se regarde. On peut même constater qu'aucun personnage ne regarde dans la même direction. Le père a un regard plutôt tourné vers la gauche, contrairement à la mère, qui regarde vers la droite. Le personnage d'Alex a de grands yeux vides, qui regardent droits devant, tandis que le frère lance une sorte de clin d'œil.

Un aspect phallique se dégage des personnages dessinés par Alex au niveau général (ex. : longs cous, jambes épaisses). Cet aspect phallique se répète dans chacun des dessins. Malgré cette force symbolique, l'ambiance de ce troisième dessin semble assez triste, dans l'ensemble. On note un personnage paternel assez proéminent, mais incomplet. Le reste des personnages de la famille semble flotter derrière, alignés par leurs têtes, dont les visages sont composés de sourires

sans couleurs et de nez occupant une grande partie de l'espace. La notion de mouvement vers la droite est toujours présente, mais la mère y fait exception, ce qui pose une question au niveau de la relation maternelle.

4.1.1.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée

L'enfant termine la tâche avec une qualité graphique qui revient en force. Alex parle d'une tante et d'un oncle, dessinés avec un équilibre de couleurs chaudes et froides. Pour la première fois, les structures sont dessinées au feutre, d'un orange qui rappelle la voiture au premier dessin et la peau du bonhomme au second dessin. Les remplissages ne sont faits qu'au niveau des vêtements et des cheveux des personnages, dont les couleurs de l'oncle rappellent celles du petit frère au dessin précédent. En effet, le petit frère était composé de vert et de jaune, que l'on retrouve à la fois chez l'oncle et la tante, au niveau du bas du corps. Les visages des personnages ne sont pas remplis comme celui du bonhomme, mais ils ont toutefois repris des couleurs et une certaine vivacité par rapport aux personnages du dessin de famille précédent.

Au niveau symbolique, il est intéressant de noter que, pour la première fois, l'enfant nomme les personnages. Cet élément humanise les êtres qui composent le dessin et apporte un contraste avec le vide et le flottement des personnages du dessin précédent. Cet élément marque au point de presque en oublier qu'il n'y a toujours pas de sol dans les dessins d'Alex. Les personnages ne reposent que l'un sur l'autre, liés par les pieds. Cet élément corporel semble prendre une certaine importance. L'oncle est doté d'un pied gauche proéminent et noir, avec lequel il semblerait difficile de marcher, et dont la couleur rappelle le chandail du bonhomme au second dessin. Il n'est pas évident de voir si ce pied est un ratage rattrapé par un remplissage ou s'il s'agit d'une volonté de l'enfant. Dans tous les cas, la tante semble s'appuyer sur cet énorme pied. De plus, les deux personnages regardent dans la même direction, c'est-à-dire vers la gauche. Ce mouvement contraste avec celui de tous les autres dessins, dont l'orientation était plutôt vers la droite.

Les personnages semblent heureux et présentent une différenciation sexuelle légèrement plus marquée qu'au dessin de famille précédent. En effet, la tante a des cheveux rouges flamboyants

dont la coiffure présente un aspect féminin. L'oncle, quant à lui, arbore une impressionnante chevelure qui rappelle les coiffures afro, ce qui donne une impression de puissance chez ce personnage. L'oncle porte des talons, tout comme le bonhomme du second dessin et la mère au troisième. Tous ces éléments mis ensemble donnent un aspect de force virile chez le personnage de l'oncle, même s'il semble mal pris par son pied.

Au niveau relationnel, chacun porte les couleurs de l'autre, en différents endroits du corps. Les couleurs de la tante sont par ailleurs les mêmes que celles des bulles protectrices du bonhomme au second dessin. Ce couple, par son aspect, semble harmonieux même si imparfait.

Tous ces éléments laissent entendre que l'enfant accorde une importance toute particulière à ces deux personnes. Le dessin porte une ambiance particulièrement vivante. On le voit par le choix des couleurs, équilibrées. On le voit également par les éléments d'identification sexuelle que l'enfant s'est approprié et qui sont bien exprimées dans le dessin. On le voit également dans les visages, plus joyeux et colorés. Les éléments corporels retrouvés chez le bonhomme ne reviennent pas (ex. : les oreilles), mais la composition des corps semble néanmoins plus investie, notamment par les remplissages et le retour d'un port de tête viril chez l'oncle, avec sa chevelure, qui rappelle un peu le bonhomme avec sa grande casquette. Il est intéressant de voir qu'Alex termine la tâche de cette façon.

4.1.1.5 Hypothèses interprétatives

Dans cette série, la variation de la qualité graphique est un aspect important à garder en tête. L'enfant, ouvertement, nous témoigne de son investissement à travers les remplissages, les formes et les éléments corporels chez les personnages. Il semblait plus difficile pour lui d'investir une famille réelle qu'un beau bonhomme ou une famille idéale. Ce contraste pose une question relationnelle importante : comment se fait-il qu'il soit plus aisé pour cet enfant d'investir une représentation d'un soi seul sur une page, plutôt qu'une représentation d'un soi inscrit dans un cercle familial ?

Selon Dolto (1984), le dessin du bonhomme représente normalement l’empreinte de l’image inconsciente du corps, siège des désirs et des conflits psychiques. Il est également considéré comme une projection de soi (Vinay, 2007). Dans ce cas-ci, la représentation qu’Alex nous donne à voir est un bonhomme d’allure masculine, composé de la plupart des éléments corporels, occupant tout le centre de la feuille, ce qui suggère une image de soi qui semble actuelle et bien construite. Il y a toutefois ces éléments de dépassement au niveau du remplissage, qui suggèrent une certaine déstructuration, malgré l’allure construite et joyeuse du bonhomme.

Dans l’ensemble de la série, la plupart des personnages sont flottants, sauf le bonhomme, qui repose sur un véhicule roulant, dont le bord de la feuille sert de ligne d’horizon. Cet enfant semble avoir besoin d’un véhicule mécanique pour le porter. On le suppose autant avec la voiture du premier dessin qu’avec la planche à roulettes au second. Les relations ne semblent pas porter le sujet, sauf peut-être au niveau de la contenance, avec cette double-bulle aux couleurs de la tante dans le dessin du bonhomme. Cette double-bulle peut faire penser à une maison, de là cette impression de protection qui émanait dans mes premiers ressentis. Le bonhomme semble à l’abri et heureux sous ces arches bleues et jaunes. Toutefois, ce bonheur semblerait entaché. Malgré tout, une ambiance un peu triste se dégage des premiers dessins. La voiture sans conducteur, les arches sous les nuages qui peuvent également représenter un autre bonhomme au sourire inversé en plus de cette famille aux visages peu investis et vides peuvent donner une impression dépressive. On peut supposer qu’il s’agirait d’un enfant qui cherche à se tourner vers l’avenir et y diriger ses pas (ex. : dessin du bonhomme aux pieds vers la droite), mais qui se retrouverait coincé entre les regards opposés de ses parents (ex. : dessin de famille réelle). Il se représente comme lié à son plus jeune frère, qui se démarque par ses couleurs. On peut penser qu’il ne retrouverait de puissance qu’en s’identifiant aux hommes de sa famille et un peu à sa mère, mais seulement au niveau des forces phalliques qu’elle semble lui apporter (ex. : port de talons, elle porte également certaines couleurs du père telle que le rouge).

Dans l’ensemble, on ne peut voir un certain espoir qu’au dernier dessin, dans l’idéal, avec ce couple coloré et harmonieux dans son imperfection. La bisexualité psychique chez cet enfant semblerait s’exprimer à travers des symboles. Il semble s’identifier au masculin, mais il

s'approprierait également des symboles plus féminins. Ces symboles, il les admettrait à la fois féminins et masculins, en les attribuant tout autant à son oncle et à lui-même qu'à sa mère (ex. : les chaussures à talons). Le père et l'oncle semblent être des figures importantes pour cet enfant, qui les dessine en premier. Papa se présente comme le plus grand de la famille réelle, comme à l'extérieur du groupe, mais très présent, même si peu coloré. L'oncle, quant à lui, montre une nette impression de puissance, tant par la couleur que par les éléments corporels et son habillement. Étant donné tous ces éléments phalliques, on peut se demander si le sujet trouve quelques solutions identitaires à travers la toute-puissance et l'idéalisation des figures masculines autour de lui.

4.1.2 Danaé (fille, 8 ans)

4.1.2.1 Premier dessin : dessin libre

L'enfant choisit d'introduire son récit graphique de manière quelque peu énigmatique. Il s'agit d'un personnage-cœur pouvant faire penser à un masque. Une moitié de visage est grossièrement remplie de rouge, avec quelques dépassements. L'autre moitié, au milieu de ce qui semble être un visage, apparaît comme vide. Cette particularité pose une question au niveau de l'investissement graphique. Étant donné la consigne élaborée par les chercheurs pour ce dessin libre (« fait un dessin le plus vite possible »), ces traits plus grossiers pourraient laisser croire que l'enfant n'a pas eu le temps de terminer la tâche et s'est concentrée sur les éléments les plus importants pour elle, soit son personnage. Les éléments du décor semblent aller dans le sens de cette hypothèse. Ils semblent avoir été dessinés à la va-vite, sans remplissages. Les nuages sont petits et le sol n'est composé que de sinuosités faites au crayon de bois. Le soleil ne renvoie pas une impression chaleureuse, malgré le fait qu'il soit rempli de jaune. Ses rayons sont effectués au crayon de bois, ce qui lui donne un aspect terne. D'ailleurs, il est intéressant de remarquer que la plupart des détails ainsi que la structure des éléments ont été dessinés au crayon de bois. La couleur ne sert littéralement que de remplissage. Les traits de ce remplissage semblent vifs et imprécis, parsemés de trous blancs. Le personnage-cœur arbore un sourire mystérieux et un

visage pensif, à la Mona Lisa. Selon la forme très ciselée de la bouche, on pourrait y voir les traits d'un visage féminin.

Au niveau symbolique, la jeune fille semble présenter un personnage qui pourrait témoigner de son monde interne. Il ne s'agit ni d'un humain, ni d'un animal, mais plutôt d'un personnage-objet à couleur unique et dont l'expression est incertaine. Ce dessin nous amène à questionner l'intentionnalité du sujet lorsqu'elle dessine. Par exemple, on constate des traits de couleur rouge sous l'un des yeux, qui pourraient faire penser à des larmes ou alors à une pulsionnalité non aboutie, dont pourrait témoigner le remplissage incomplet et l'agressivité qui semble être contenue dans les traits rouges.

Ce personnage du dessin libre pourrait laisser voir une mise en scène empreinte d'un contraste. On semble retrouver à la fois une agressivité dans l'exécution et une timidité dans l'expression du personnage. La jeune fille laisse à deviner qu'il s'agirait d'un personnage féminin, à travers des détails subtils, tels que la forme de la bouche et le choix de l'objet-cœur, pouvant rappeler le sein nourricier maternel. L'ambiance de ce dessin, bien que plein de mystères, peut laisser une impression de frustration, peut-être induite par la consigne ou peut-être appartenant à l'enfant. Pourquoi pas les deux à la fois ?

4.1.2.2 Second dessin : dessin du bonhomme

Pour son dessin identificatoire, l'enfant semble s'exécuter avec beaucoup plus de franchise. Le plus beau bonhomme, pour Danaé, présente une allure clairement féminine. Il est posé sur un sol plus défini qu'au premier dessin. Pour l'exécution du sol, le sujet reprend ses sinuosités, mais cette fois de manière plus serrée. Cette répétition pourrait faire penser à des battements de cœur sur un moniteur cardiaque. L'enfant utilise également plus de couleurs et nous montre une image aux aspects réalistes. Les cheveux du personnage-fille sont bruns, l'herbe est verte, la fleur est rouge, le soleil est jaune. Dans ce dessin, tout semble bien structuré et à sa place. La représentation corporelle est également assez convenue : le personnage a tous ses doigts, un visage composé des éléments habituels et un soin particulier semble avoir été mis sur la coiffure

et l'habillement. On peut sentir un souci du détail voire une coquetterie chez la jeune fille, du moins en ce qui a trait à sa représentation de soi. La fleur, cependant, est posée dans un creux au milieu du sol, tandis que le personnage féminin semble « naviguer » sur les vagues de l'herbe. Le soleil a un aspect nettement plus chaleureux qu'au premier dessin : les rayons sont plus longs et le jaune sert à la fois pour le remplissage et la structure. Il n'y a que le personnage-fille qui a gardé cette structure au crayon de bois, retrouvée au premier dessin.

Au niveau symbolique, cette structure nouvelle surprend et contraste avec le premier dessin libre. Le sujet affiche plus clairement des éléments associés au féminin et au narcissisme. Par exemple, le symbole de la fleur ainsi que les éléments décoratifs associés à la seconde peau (ex. : boucles dans les cheveux, coiffure en couettes, robe, couleur rose) pourraient laisser penser que cette petite fille s'est bien inscrite dans le féminin et s'y identifie.

4.1.2.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle

Lorsqu'elle représente sa famille telle qu'elle la voit, le sujet s'exprime verbalement sur un vécu personnel par rapport à son père. Elle explique que la raison pour laquelle elle ne l'a pas dessiné est qu'il est loin et ne s'occupait pas d'elle.

Dans ce qu'elle nous présente ensuite dans son récit graphique, on remarque une dominance du féminin, avec deux personnages représentant une femme et une fille, ouvertement identifiés. La femme représente une mère dont l'âge questionne l'enfant et la fille représente Danaé à l'âge qu'elle a au moment de la réalisation du dessin. Ce questionnement de la part de l'enfant éveille chez moi une curiosité au niveau de son rapport à la différence générationnelle. L'enfant vit-elle une confusion à ce niveau, lorsqu'elle se retrouve seule avec sa mère ? Est-ce une omission traduisant un désir de rapprochement symbolique à la mère ? On semble obtenir un élément de réponse au niveau des couleurs identificatoires. Le personnage de la fille porte toujours ses mêmes chaussures bleues et ses vêtements sont de la même couleur que les cheveux et les chaussures de la mère. Pour la première fois, le personnage représentant Danaé porte des pantalons et non pas une jupe. Chacune des deux semblent porter quelque chose de l'autre au

niveau de la couleur et les deux personnages se ressemblent beaucoup, bien qu'une nette impression de féminité, presque une sensualité, se dégage du personnage représentant la mère. La qualité formelle semble avoir diminué sensiblement, au niveau des visages et des doigts. Le personnage de la fille semble « perché » sur un renflement au niveau du sol, ce qui la grandit, même si elle ne se retrouve pas au niveau de la mère.

Au niveau relationnel, les deux personnages sont plutôt éloignés l'un de l'autre. Les deux personnages ne se touchent pas et on ne peut sentir la relation qu'au niveau du regard admiratif de la fille sur la femme. Le soleil, avec son noyau, semble si penché vers la mère qu'on pourrait presque dire qu'il la regarde également. Le personnage de la mère affiche une expression quelque peu rêveuse, le regard dans le vague, un sourire aux lèvres, qui pourrait rappeler le personnage-cœur au premier dessin. La fille, quant à elle, semble regarder la mère en arborant un large sourire. Les lèvres de ce personnage sont épaisses et rouges, pouvant faire penser à une exagération, comme dans le maquillage d'un clown. Les cheveux sont beaucoup plus longs que ceux de son personnage identificateur au dessin du bonhomme, mais ils sont toujours marrons. Les cheveux de la mère sont également longs, mais vermillon. La robe de la mère est de la même couleur que les chaussures du bonhomme au second dessin, et laisse entrevoir une transparence au niveau des jambes, ce qui peut contribuer à cette impression de sensualité féminine. On remarque une forme similaire au niveau du soleil, qui semble renfermer un noyau ou alors une pupille. On observe une autre gradation dans l'impression de chaleur qu'il dégage. Cette fois-ci, le soleil est bien visible, complet, et semblerait presque brûlant. Il s'agit probablement d'un symbole important pour cette enfant.

Une ambiance à la fois joyeuse et « coulante » se dégage de ce dessin. Les remplissages renforcent cette impression coulante, avec des dépassements se dirigeant principalement vers le bas. C'est comme si l'enfant n'arrivait pas à contenir la couleur dans les structures qu'elle dessine. Cet effet m'amène à associer sur le symbole d'un maquillage qui ne tiendrait pas.

4.1.2.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée

Dans l'idéal familial imaginé par le sujet, elle introduit, pour la première fois, une figure masculine. Verbalement, l'enfant parle également d'une sœur à l'examinatrice. Elle précise qu'elle n'en a pas. Il s'agit de la deuxième fois où l'enfant s'exprime sur un manque qu'elle ressent : elle n'a ni père ni sœur. Cette fois-ci, toutefois, il semblerait qu'elle tente de le combler dans le dessin représentant son idéal.

Le père est le dernier personnage dessiné, plus vieux que la mère, et son visage est particulièrement détaillé. Danaé lui a même dessiné des cils et des fossettes, ce qui n'est pas habituel dans les représentations corporelles dessinées par les enfants de cet âge. Le père arbore un sourire très présent, mais il s'en dégage une impression inquiétante. Ces éléments semblent poser une question au niveau d'un conflit par rapport à la relation paternelle. Le sujet investit le visage du père, mais elle semble le garder distant en le dessinant en dernier. Le regard de ce père semble se poser sur les trois personnages féminins, qui semblent le regarder également. Les trois personnages ont des airs de jeunes filles, y compris la mère. Elles sont toutes très apprêtées, avec de longs cils et habillées presque de la même façon, ce qui pose une question au niveau de la différenciation avec la mère et, encore une fois, le rapport de l'enfant aux différences générationnelles.

En ce sens, la jeune sœur arbore des cheveux blonds parsemés de reflets bruns, ce qui pourrait suggérer un lien identificatoire avec le personnage de Danaé. La mère a gardé ses cheveux rouges, mais porte une coiffure plus enfantine (ex. : petite barrette au niveau de la frange). Le personnage représentant Danaé rappelle son bonhomme au second dessin, avec une coiffure similaire. On retrouve le ruban bouclé dans les cheveux. Les habits et la coiffure semblent être des symboles importants pour cette enfant, qui semble exprimer plusieurs aspects affectifs, notamment au niveau du narcissisme.

Une ambiance quelque peu inquiétante se dégage de ce dessin. L'expression du visage du père renforce cette impression, avec ses traits noirs et son sourire à fossettes. Le fait que toutes les

représentations féminines de ce dessin soient personnifiées par de petites filles indifférenciées, les yeux rivés sur ce père, pose une question identificatoire et peut suggérer l'expression d'un conflit œdipien qui occuperait une certaine place dans l'univers interne de l'enfant.

4.1.2.5 Hypothèses interprétatives

Dans cette série, on constate une nette évolution entre les dessins, exprimant une sorte de crescendo dans l'histoire graphique racontée par l'enfant.

Danaé débute avec un inachevé plein de mystères. Le cœur présente des airs de masque et la couleur rouge donne le ton au niveau de la pulsion. Cette couleur rouge se retrouvera d'ailleurs dans chacun des dessins de la série, signe qu'elle est importante pour l'enfant. Dans ce premier dessin libre, les éléments de décor sont présents, mais très incomplets, sauf pour ce qui est du soleil, qui a été plus investi par l'enfant, contrairement au reste du ciel et au sol. On ne retrouve cette impression nulle part ailleurs dans la série, ce qui pourrait être dû à la première consigne qui consistait à dessiner rapidement ce qui vient spontanément.

Dans tous les autres dessins, au contraire, l'enfant prend bien le temps de dessiner les aspects décoratifs, autant au niveau de l'environnement que des personnages. Ces aspects semblent importants pour Danaé, notamment la seconde peau chez ses personnages féminins (ex. : vêtements, maquillage et objets de coiffure). En effet, les filles et les femmes sont parées d'atours affriolants. Le seul personnage féminin portant des pantalons se retrouve au dessin de famille réelle, lorsque l'enfant se représente avec sa mère. Le sujet représente une mère à l'allure élégante, qu'elle semble admirer du haut d'une petite colline d'herbe. Bien que cette admiration puisse être visible dans le dessin de famille réelle, cet aspect ne semble pas revenir dans la relation à la mère de la famille rêvée. L'admiration semble laisser place à un éloignement de la mère, pouvant suggérer une rivalité. Dans le même sens, on pourrait penser que la différence de génération semble poser quelque confusion à l'enfant, peut-être induite par cette ambivalence au niveau de l'admiration et de la rivalité avec la figure maternelle.

Quant à l'évolution, on la constate entre autres avec le soleil, symbole paternel (Royer, 1995). La série commence avec un soleil investit au niveau de la couleur, mais brouillon dans sa forme. Il est un peu caché et n'a que de petits rayons qui n'évoquent pas une grande chaleur. Il sort de sa cachette dans le dessin du bonhomme et prend une réelle consistance à partir du dessin de famille réelle, pour ensuite disparaître complètement au dessin de famille rêvée. Cette évolution au niveau du soleil pourrait suggérer un cycle, peut-être celui de fille à femme, qui se déroulerait sous le regard paternel. La jeune fille parle également de ce qui lui manque et le raconte dans la série. Elle parle d'une petite sœur qu'elle n'a pas, tout comme d'un père qui est « parti loin ». Ces manques se retrouvent comblés dans le dessin de la famille rêvée. Il est intéressant de constater qu'elle a tout de même retranché le soleil, élément symbolique qui semblait pourtant important dans les autres dessins, tout en ayant dessiné concrètement son père.

On peut imaginer que l'enfant, dans son idéal, semble amener des éléments marqués au niveau du conflit œdipien. Le sujet dessine sa mère en premier, mais elle la sépare du père et se dessine plutôt près de lui, le regard posé sur son visage. L'expression du personnage représentant le sujet semble admirative, avec un franc sourire et des cils proéminents. La présence de la sœur pourrait également représenter, de manière symbolique, un enfant qu'elle aurait du père, tout en suggérant qu'elle partage cette enfant également avec la mère, par la position dans laquelle elle l'a dessinée.

4.1.3 Melysa (fille, 7 ans)

Pour l'analyse de cette série, il m'apparaît important de garder en tête l'âge de Melysa. En effet, elle a quelques mois d'écart par rapport aux autres participants de la même classe scolaire. Au niveau développemental, cet écart peut faire une différence au niveau de la qualité formelle. À partir de six ans, les enfants ont normalement appris à constituer des personnages humains relativement complets, avec la plupart des éléments corporels retrouvés dans la réalité. Pour certains enfants, toutefois, on peut constater que cette réalisation du schéma corporel n'est pas entièrement acquise. On le verra dans les dessins de Melysa, lorsqu'elle nous présentera son récit graphique. Il m'apparaît plus intéressant et riche d'observer les dessins de cette enfant à la

lumière de la théorie de l'image inconsciente du corps telle qu'élaborée par Dolto (1987) plutôt que d'évaluer le dessin selon le degré de fidélité avec les éléments réels du schéma corporel.

4.1.3.1 Premier dessin : dessin libre

Lorsque Melysa aborde la tâche en dessinant le plus vite possible, il semblerait que le personnage se retrouve secondaire aux éléments de structure et de décor. Elle a investi davantage la maison, la fleur et les éléments du ciel et de la terre tout en laissant le personnage incomplet au niveau du corps. En suivant la lecture du dessin, elle semble avoir commencé par le soleil et la fleur, le ciel et la terre, puis la maison à l'extrémité droit.

Chez ce personnage, seul au milieu de la page, on y voit tout de même un visage souriant et un début de corps de la même couleur que la maison. La fleur, quant à elle, occupe un grand espace avec ses longs pétales rouges flamboyants. Le soleil est dessiné dans le coin haut à gauche, ce qui est un emplacement commun à plusieurs enfants. On note des rayons mouvants, mais donnant une impression peu chaleureuse. Le nuage, vide, occupe la plus grande partie du ciel en le recouvrant presque entièrement. La terre est présente et la fleur y semble bien ancrée, mouvante comme les rayons du soleil. La maison, bien qu'ayant une porte toute croche, semble également bien posée sur le sol. Elle ne semble toutefois pas très invitante, bien que décorée (ex. : petits points créant une double structure, faisant penser à de petites lumières). La maison comporte une seule et toute petite fenêtre au grenier, dessinée de la même couleur que les pétales de la fleur.

Au niveau symbolique, c'est à se demander ce qu'il y a à voir dans cette minuscule fenêtre et sous l'aspect chatoyant de cette unique fleur. Selon Dolto (1987), la fleur symbolise une représentation du narcissisme féminin, ce que le sujet a bien investi. De ce premier dessin libre se dégage une ambiance de vide et de manque sur ce qui aurait pu être important. On peut sentir que l'aspect esthétique semble important pour cette jeune fille, mais les incomplétudes sont mises de l'avant (ex. : absence du corps, la moitié de maison, absence de remplissages sauf au niveau de la fleur et du soleil).

4.1.3.2 Second dessin : dessin du bonhomme

Au niveau des couleurs, on retrouve le rouge flamboyant de la fleur initiale chez la femme, en remplissage de sa longue jupe. La petite fille porte une jupe verte, comme la tige de la fleur bleue. Cette couleur de tige, la femme la reprendra, mais plutôt au niveau du haut du corps. Le haut du corps de la fillette est rempli d'un mauve profond, comme la structure de la maison. Cette couleur sera d'ailleurs reprise pour faire la structure du haut du corps de la femme. En dernier lieu, par rapport à la femme, un détail se détache au niveau de la jupe rouge, qui semble présenter deux étapes : le centre est rempli d'un rouge plus pâle et les extrémités, grossissant les hanches, sont plus foncées. Cela semble rappeler que cette femme a déjà été une fille auparavant, comme la petite, qui n'a pas de hanches. On dirait que l'enfant nous raconte une histoire à travers cette évolution, qui aurait peut-être été montrée au premier dessin, avec un peu plus de temps. On voit d'ailleurs que l'enfant s'est moins concentrée sur les éléments de décor, cette fois-ci, mais plus sur les personnages, ce qui contraste avec le premier dessin.

Au niveau symbolique, un élément important à souligner dans ce dessin identificateur est ce grand nuage recouvrant l'entièreté du ciel, comme une continuité de celui du premier dessin. Le soleil est à nouveau dessiné dans le coin haut à gauche. Cependant, il est maintenant sorti de sa cachette pour faire une grimace à la personne qui observe, donnant un rôle vivant et expressif à un élément habituellement inanimé.

Au niveau des différents personnages, on remarque un aspect séquentiel. La jeune fille commence par dessiner une autre fleur, qui semble prendre son importance dans la répétition entre les deux premiers dessins. Cette fois, elle est bleue, sans remplissage et beaucoup plus petite que celle retrouvée au premier dessin. On lui attribuerait presque un aspect enfantin par rapport à la première, qui était plutôt élégante et flamboyante.

Après la fleur, l'enfant dessine une petite fille, au centre de la feuille, les bras ouverts, le visage souriant. Elle porte des couettes très épaisses, dont le milieu de la tête ne comporte pas de cheveux.

On peut ensuite voir un autre personnage, tout à droite, représentant une femme à la jupe large, pouvant faire penser à une grande robe de soirée, accentuant les hanches. Le visage est vide, bien que souriant. Elle ne porte plus de couettes, mais des cheveux lâches et plus fins que chez la petite.

Cette fois, la terre n'est pas dessinée par l'enfant. Ses personnages reposent sur le bord inférieur de la feuille, qui sert d'ancrage pour chacun. On ne voit d'ailleurs pas les pieds, supposément cachés par les longues jupes.

Au niveau relationnel, chaque personnage semble bien à sa place et aucun ne se touche ni ne se regarde. Les bras des personnages féminins sont placés en croix, mais ne s'atteignent pas. Il est intéressant de noter que la jeune fille n'a pas respecté la consigne initiale, soit de dessiner le plus beau bonhomme. Elle nous présente plutôt ce qui semble être une séquence de trois personnages la représentant, en incluant la fleur, qui pourrait faire penser à des étapes de développement.

De ce second dessin se dégage une ambiance joyeuse voire espiègle, notamment avec le visage du soleil. Les visages souriants, les couleurs vives et équilibrées ainsi que l'aspect ouvert des bras donnent une impression de chaleur et de gaieté. Il y a toutefois ce nuage, au-dessus des personnages, ainsi que le vide du décor, qui viennent questionner cet état.

4.1.3.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle

La jeune fille commence son dessin en le ratant. Elle dessine deux personnages, un la représentant puis un autre représentant son frère. La fillette est coiffée des mêmes couettes au milieu vide que l'autre jeune fille au second dessin et porte une longue jupe d'un aspect fantomatique et mauve, qui pourrait rappeler la maison au premier dessin.

Le personnage du frère a l'air d'un jeune garçon heureux, avec des membres épais et un sourire franc. Il n'a toutefois pas de mains ni de pieds, tout comme le personnage de la fillette. Au niveau symbolique, l'absence de pieds chez les personnages est un élément à retenir. Au niveau du personnage la représentant, Melysa dit ouvertement à l'examinatrice qu'elle ne voulait pas se

dessiner ainsi et qu'elle n'aime pas le petit garçon qu'elle a illustré. On pourrait donc dénoter une résistance dans cette première tentative à dessiner une famille, dans laquelle elle aurait commencé par dessiner son frère.

Elle recommence au verso, en précisant que ce dessin représente bien sa famille, en l'inscrivant littéralement en noir, dans le haut de la feuille. Cette insistance pose déjà une question au niveau des résistances de la fillette et peuvent suggérer un désir conflictuel (Bertrand, 2011). Cette inscription est soulignée d'un trait noir, rappelant le grand nuage aux dessins précédents. Le noir revient également dans le dessin avec le remplissage du chandail porté par le frère. Il est intéressant de noter que le noir n'est présent que dans ce dessin et ne revient nulle part ailleurs dans la série. À son inscription, Melysa ajoute également des cœurs mauves, comme la maison et la jupe du personnage raté. Au niveau des remplissages, on remarque que seuls les enfants le sont au complet, tant au niveau de la peau que des vêtements. Les personnages des parents, quant à eux, sont vides au niveau du remplissage des vêtements.

Au niveau symbolique, le personnage représentant Melysa est dessiné en premier et regarde vers la gauche. La mère et le père présentent un aspect plutôt enfantin, ce qui pose une question sur la différenciation au niveau générationnel. Cet aspect détonne avec une différenciation plutôt claire et énoncée dans le dessin du bonhomme. La mère est coiffée des mêmes couettes au milieu vide que la petite fille et présente de tout petits bras. Le père dépasse la mère par le tronc et les jambes. On note également l'absence de pieds, qui se répète à travers la série jusqu'à maintenant. On remarque également que la qualité formelle s'est quelque peu dégradée, ainsi que la différence générationnelle, qui n'est pas aussi clairement définie qu'au dessin du bonhomme. Dans ce dessin, la jeune fille illustre une différence générationnelle par la longueur des jambes et non par la taille ou l'aspect des personnages, ce qui est notable.

Au niveau relationnel, ce dessin présente quelques aspects inquiétants. Les personnages ont des jambes excessivement longues et leur visage arbore une expression étrange, avec de drôles de sourires et des yeux en points. On remarque également que le frère semble être dans une position délicate, les bras en croix. Ces bras ouverts n'ont toutefois rien à voir avec ceux des personnages

du précédent dessin, desquels semblait émaner une impression d'espace, de liberté. Dans ce dessin, ce frère présente un aspect plus figé voire coincé, sans mains et sans pieds, avec un œil plus gros que l'autre, ce qui lui donne une expression confuse. On remarque que le personnage représentant Melysa pose une main sur l'entre-jambes de son grand frère en arborant un large sourire. De plus, les deux parents ont l'air distraits dans ce dessin et ne regardent pas ce qui se passe pour leurs deux enfants situés juste à côté. Le père est le plus grand, mais a été dessiné en dernier et présente un air quelque peu hagard, ce qui suggère un contraste avec l'idée d'un père protecteur sur lequel l'enfant pourrait s'appuyer. Encore une fois, aucun personnage ne se touche, sauf au niveau de la sœur et du frère, et aucun ne se regarde.

De ce troisième dessin se dégage une ambiance empreinte de malaise que les cœurs mauves et l'inscription soulignée présentant la famille ne viennent pas amoindrir. Les couleurs sont à dominance froide avec du bleu et du mauve, couleur traditionnellement associée à l'ambivalence, ce qui pourrait suggérer une conflictualité psychique (Royer, 1995). De plus, il y a présence de noir, ce qui contribue, dans ce cas-ci, à générer une impression inquiétante. Le relationnel semble bien présent dans le dessin, mais peut venir éveiller un sentiment de lourdeur et un manque au niveau des limites. Les parents semblent absents dans leurs regards et les enfants sont soit figés dans leur posture (ex. : les bras en croix du frère) ou regardent vers le passé (ex. : personnage de Melysa, regardant vers la gauche).

4.1.3.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée

L'examinatrice a noté une verbalisation de la part de Melysa, spécifiant qu'elle n'a jamais eu de grande sœur ni de petit bébé. Elle illustre cette affirmation avec ce dernier dessin, dans lequel on peut retrouver à nouveau cette idée d'évolution et de séquence.

Au niveau des couleurs, le dessin est beaucoup plus flamboyant que les précédents. Les couleurs sont à dominance chaude, avec du rouge et de l'orange. De plus, les remplissages ont été complétés pour tous les personnages. Le cœur mauve revient dans l'entête du dessin. Cet entête

semble exprimer plus de joie que la précédente, avec l'élaboration d'une fille-princesse flanquée de cœurs à sourires dans un cadre rouge parsemé de trous.

Au niveau symbolique, on remarque que la personnalisation d'objets inanimés revient, avec les cœurs à sourire, qui pourraient rappeler le soleil au dessin du bonhomme. La princesse, mis à part le bébé, est le seul personnage ne présentant pas de mains. Encore une fois, comme dans le reste de la série, aucun personnage n'a de pieds. Le personnage dessiné en premier est une petite sœur, ce qui pose une question sur la représentation inconsciente et idéalisée de sa place dans la famille. Le personnage représenté par Melysa, à son âge actuel, lui prend la main et est présenté comme ayant l'aspect de la femme au dessin du bonhomme, avec les cheveux lâches et complets. Les deux fillettes sont un peu éloignées des autres personnages, à l'extrémité gauche. Elle dessine ensuite une grande sœur coiffée de couettes dont le milieu de la tête est, cette fois, rempli de cheveux. Cette sœur se tient debout, indépendante, au milieu des petits.

Au centre droit, Melysa dessine un bébé, seul et flottant. Les deux parents s'en suivent, avec des proportions plus équilibrées qu'au dessin précédent. La série se termine par la mère, arborant les fameuses couettes avec ce manque de cheveux au milieu de la tête. Cet élément symbolique revient suffisamment souvent pour penser qu'il puisse être significatif pour cette enfant. En ce sens, il est intéressant de noter que le père porte les cheveux au milieu, comme une portion qui semblerait manquer à ceux de la mère. Les vêtements des parents sont détaillés, avec des poches noires au niveau des pantalons du père et une longue jupe verte chez la mère. De plus, la princesse dessinée plus haut, comme protégée dans son grand rectangle, est ouvertement décrite comme une autre version d'elle-même.

Au niveau relationnel, l'enfant présente un premier contact adéquat entre elle-même et le personnage de sa petite sœur rêvée. En dehors de ce contact, aucun personnage ne se touche et on peut remarquer l'absence du frère aîné, avec lequel le contact se présentait comme inadéquat au dessin précédent. Le seul aspect symbolique du frère qui soit présent dans le dessin est au niveau de la couleur des poches du père, noires comme le chandail au dessin précédent, ce qui pourrait suggérer un lien entre les deux personnages. Le père, bien que dessiné avant la mère, se

retrouve éloigné des jeunes filles. Il est toutefois relié à la grande sœur par la présence du bébé qui se retrouve entre eux.

4.1.3.5 Hypothèses interprétatives

Le positionnement des personnages est particulièrement important dans cette série. Par le positionnement, Melysa semble exprimer comment elle s'inscrit à la fois dans ses rôles et dans son idéal. On pourrait penser que la jeune fille puisse parler d'une évolution d'elle-même qui la mènerait vers son idéal de toute-puissance dans lequel ses manques seraient comblés et où elle posséderait un enfant du père.

En ce sens, elle commence son récit graphique avec une fleur, pouvant symboliser à la fois le début de sa vie d'enfant puis une forme de narcissisme féminin (Dolto, 1987). Elle fait suivre cette fleur d'un personnage incomplet et indifférencié pour ensuite redéfinir plus précisément le symbolisme de cette fleur, qui se transforme en fille puis en femme au dessin du bonhomme. L'histoire que semble raconter le dessin du bonhomme pourrait laisser entrevoir une jeune fille très au fait des différences générationnelles. Au niveau identificatoire, Melysa se représente comme une femme en devenir et semble l'illustrer sous forme d'étapes développementales. De plus, les différentes versions d'elle-même que l'enfant dessine dans le dessin de la famille rêvée semblent venir corroborer l'hypothèse de l'évolution des personnages dans tout le reste de la série.

Dans tous ses dessins, on remarque que les éléments corporels chez les personnages ne sont pas tous présents. On voit bien des visages, mais aucun n'a de nez ou d'oreilles, les mains ont des formes incertaines et très arrondies puis les personnages sont différenciés par la taille, la coiffure et les vêtements. Tel que mentionné précédemment, ces manques au niveau de la qualité formelle pourraient être attribués à des aspects développementaux liés à l'âge de l'enfant tout autant qu'à des particularités psychiques. Pour bien appuyer mes hypothèses, je me suis concentrée plus principalement sur les symboles.

Par exemple, d'autres manques plus symboliques sont intéressants à observer et prennent un sens au niveau de l'image inconsciente du corps et de la représentation idéale que l'enfant se fait d'elle-même. Plusieurs signifiants du manque reviennent dans la série (ex. : le manque au niveau des cheveux des fillettes et des femmes). Dans toute la série, il semblerait que la jeune fille pose quelques questions sur les manques à combler. La particularité des cheveux, notamment de ce vide au milieu de la tête des personnages féminins portant des couettes, semble symboliquement important pour l'enfant, car il revient plusieurs fois à travers la série.

Les dessins suggèrent également le manque de manière plus abstraite à travers le relationnel entre les personnages. La relation semble tantôt absente, tantôt insatisfaisante voire inadéquate. Ce manque pourrait toutefois venir trouver une tentative de réparation à travers l'espoir d'une forme d'évolution personnelle dans le développement de fleur à fille puis à femme. Le rapport au féminin semble au cœur des préoccupations de cette enfant. La majorité des personnages sont féminins et l'enfant dessine même des séquences au niveau des différents rôles pouvant faire partie du développement des jeunes filles. Le maternage, notamment, semble être un thème important. Le choix des couleurs est également marquant, surtout au niveau des habits et des structures. Enfin, l'histoire et l'ambiance de la série est plutôt parlante. On pourrait sentir que Melysa raconte une histoire, de façon parfois littérale, lorsqu'elle dessine ses personnages dans différents rôles.

Melysa, dans son idéal familial, s'est notamment dessinée dans le rôle d'une princesse couronnée, mais sans cheveux ni de mains ni de pieds. Malgré la grandiosité explicite du personnage, il comporte des manques au niveau corporel, ce qui lui donne un air statique. Cette princesse ne peut ni saisir d'objets ni marcher. On pourrait penser qu'une autre forme d'idéal symbolique pour Melysa, serait celui de cette grande sœur centrale au milieu de la feuille. Cette sœur, bien qu'ayant l'allure d'une jeune fille, ne comporte plus ce manque au niveau des cheveux et a le même âge que son frère aîné au dessin de la famille réelle. Cette sœur est reliée au père par le bébé qui se trouve entre eux deux, laissant penser qu'ils formeraient un couple parental, selon une configuration œdipienne classique. Dans sa famille rêvée, l'enfant serait une femme

accomplie et comblée, possédant un enfant du père, qui comporterait également des caractéristiques de son frère aîné.

4.1.4 Samuel (garçon, 8 ans)

4.1.4.1 Premier dessin : dessin libre

L'enfant aborde la tâche en utilisant très peu de couleurs, dont l'une d'entre elle est le noir, notamment pour dessiner les contours de la maison. Cette maison semble vide. Elle ne comporte aucune fenêtre ni cheminée et sa structure, tout comme la porte, ne reposent pas sur le sol. On remarque également que la maison est quelque peu penchée vers la droite, ce qui lui donne un aspect chambranlant. L'utilisation du noir et du brun, accompagnés de couleurs froides comme le vert et le bleu, peuvent donner une impression triste et terne au dessin. Il n'y a que le jaune du soleil pour ajouter une touche chaude à ce dessin, très structuré au niveau du décor. Toutefois, ce soleil demeure discret. Il est petit, dans le coin supérieur droit, et ses rayons sont courts, ce qui peut lui donner un aspect éloigné de la scène.

Le dessin n'est composé d'aucun personnage ni d'aucun aspect relationnel. Le seul aspect vivant du dessin se présente sous forme d'un arbre au très long tronc un peu crochu. Il semble toutefois avoir deux racines, mais elles ne s'enfoncent pas dans le sol. Elles semblent plutôt chercher à sortir et à s'élever vers le haut.

L'ambiance pouvant être ressentie dans ce dessin est plutôt triste et peut donner une impression convenue. L'absence de personnages vient renforcer cette impression. Il s'agit d'une scène à la structure froide où règne l'absence, comme une nature morte. Cela laisse supposer une connaissance de l'enfant de ce qui doit être, mais sans incarner cette structure. Par exemple, le ciel et la terre sont présents, dessinées avec des couleurs réalistes. En effet, l'herbe du sol est verte, le ciel est bleu et le soleil est jaune. Tout est bien à sa place, mais sans grand enthousiasme et, surtout, sans remplissage, sauf pour l'arbre et le soleil. Lorsque les examinatrices ont demandé de dessiner le plus vite possible, cet enfant a choisi de rester minimaliste et semblerait ne pas

trop s'investir affectivement dans la tâche. On le constate autant au niveau des couleurs que dans la simplicité des formes qu'il a réalisées.

4.1.4.2 Second dessin : dessin du bonhomme

Le plus beau bonhomme représenté par Samuel occupe le centre inférieur de la feuille, sans toutefois reposer sur un sol. On dénote un contraste avec le dessin précédent, très structuré, voire « cadré » par les décors, dont un ciel, un sol, des lignes droites et très longues, autant pour la maison que pour l'arbre.

Dans ce second dessin, le bonhomme est de petite taille, comme noyé dans une immensité de blanc, n'ayant que ses propres couleurs qui l'habitent. Les couleurs sont d'ailleurs plutôt criardes. Le personnage a un aspect masculin, avec sa casquette verte, son pantalon et son pull aux larges rayures multicolores. Sur le corps du bonhomme, on semblerait retrouver l'idée de cette structure notée dans le dessin précédent. Cependant, on la retrouve sous forme de contrastes de couleurs, ce qui peut donner une impression plutôt fantaisiste par rapport au dessin précédent, beaucoup plus sobre. Le bonhomme porte les couleurs du ciel, du sol, de l'arbre et de la maison du dessin précédent. Il semble les incarner toutes à la fois, tout en ajoutant des couleurs chaudes, soit de l'orange et du rouge.

Le bonhomme offre une impression de mouvement, avec une jambe plus épaisse que l'autre, qui semble se lever pour marcher. La plupart des composantes du corps sont présentes, dont les cinq doigts de la main. La main droite en possède même un sixième. Les pieds sont également dessinés, même si le bonhomme est flottant. Il arbore une expression joyeuse, présentant un sourire franc, sans être exagéré. On remarque toutefois que le visage est la seule partie du corps à ne pas avoir été rempli.

L'ambiance qui se dégage de ce dessin pourrait suggérer une timide excentricité qui commencerait tout juste à s'exprimer. Elle semble se développer à l'intérieur du bonhomme, mais ne sort pas des cadres. D'ailleurs, les remplissages de l'enfant ne débordent presque pas de la

structure du bonhomme. Jusqu'à maintenant, on peut ressentir un enfant qui donne l'impression d'avoir intégré les cadres établis et qui ne déborde pas des consignes données.

4.1.4.3 Troisième dessin : dessin de famille réelle

Pour ce dessin, dans la continuité du précédent, il n'y a aucun élément de décor. On peut remarquer que la qualité formelle a diminuée. L'enfant semble répondre simplement à la consigne, sans fioritures. Les examinatrices demandent une famille, alors il dessine une famille, sans plus.

Le premier personnage dessiné est celui représentant le frère aîné. Il semble porter la structure de la mère, en vert, et la même couleur de remplissage que la structure du père, en rouge. Le personnage du père a des contours rouges et un remplissage orange, ce qui lui donne un air flamboyant et très contrastant avec les autres membres de la famille, qui portent un mélange de couleurs chaudes et froides. Il y a cette large jambe orangée de la mère et le haut rouge de son chandail qui relie les parents ensemble à travers la couleur. Quant à Samuel, les différentes représentations de lui-même, raturées, ont été dessinées en différentes couleurs. Il s'y reprend à trois reprises pour se dessiner lui-même à l'intérieur de cette famille, ce qui pose une question au niveau identitaire. La première représentation a été dessinée en brun, ce qui rappelle l'arbre au premier dessin. La seconde représentation a été dessinée en jaune, comme le soleil du dessin libre. La dernière représentation arbore la même couleur verte que les contours de la mère et de son frère aîné. Cette couleur est également la même que le sol dans le dessin libre, faisant partie du cadre structurant du dessin. Le personnage de Samuel porte également du bleu foncé au niveau des vêtements, comme les inscriptions qui nomment chaque membre de la famille. Il ne présente toutefois aucune couleur appartenant à son père, ce qui suggère un contraste avec le personnage jaune ayant été raturé, portant la couleur d'un symbole paternel. Ces ratures aux couleurs variées pourraient suggérer un conflit au niveau identificatoire.

Dans son positionnement de départ, le personnage de Samuel se situait près de la mère, les pieds remplis. Dans sa version jaune, le corps est un peu difforme et sans remplissage. Au bout du

troisième essai, il semble satisfait et se positionne beaucoup plus loin du reste de la famille. Dans sa représentation réussie de lui-même, Samuel remplit les vêtements de couleur, mais le visage présente un sourire plat. L'expression du personnage semble froide voire placide.

Bien que dessiné en second, le père demeure un personnage qui saute aux yeux, avec ses bras très épais et son sourire en coin. Le frère aîné semble le regarder de loin. Le seul élément symbolique liant le personnage de Samuel à son père est cette casquette, qui semblerait typique des figures masculines de cette famille. En effet, on peut remarquer, à la lumière de ce dessin et du précédent, que la casquette semble être un symbole masculin pour cet enfant. La plupart des personnages humains masculins en portent une, incluant le frère aîné.

Au niveau des relations familiales, il semblerait y avoir quelques complications pour cet enfant, lorsqu'il les représente. Les personnages, quand ils ont des mains, n'ont pas de doigts et ne peuvent rien attraper. Ils se retrouvent loin, comme le personnage de Samuel, ou alors sans bras ni mains, comme le frère. La mère, souriante, se retrouve seule au milieu de la famille, coincée entre le père qui ne semble regarder que le fils aîné puis les ratures de son fils cadet. Personne ne se touche et les couleurs de remplissage débordent du cadre et entre elles. Cet élément propose un contraste avec les dessins précédents, dont la couleur était contenue dans les délimitations des cadres dessinés par l'enfant. On peut retrouver ce débordement dans le dessin du bonhomme, mais il demeure tout de même plus structuré que les personnages de famille.

Une ambiance inquiétante semble se dégager de ce dessin. Les ratures et l'expression des visages renforcent cette impression. Le fait que Samuel se dessine en dernier, éloigné du reste de la famille et relié par la couleur à la structure portée par la mère puis à l'écriture sont également des particularités importantes. Tous ces éléments peuvent suggérer une difficulté, pour cet enfant, à trouver sa place et à s'identifier.

4.1.4.4 Quatrième dessin : dessin de famille rêvée

Dans la réalisation de cette famille rêvée, la qualité formelle a encore diminué par rapport aux dessins précédents. Les personnages sont plus petits, dessinés au centre droit, avec un minimum

de couleurs. Les éléments de décor sont toujours absents, avec cette même impression de vide autour des personnages que dans le dessin du bonhomme et de la famille réelle.

Cette fois, il manque beaucoup d'éléments corporels chez tous les personnages. Personne n'a de mains ni de pieds et même les visages ont des expressions moins précises. On dirait d'ailleurs que les têtes sont plus petites; il y a donc forcément moins de place pour dessiner les expressions faciales. Ces petits visages ne facilitent pas la tâche pour voir ce que les personnages ressentent. Au niveau de la tête, les deux garçons portent des casquettes, mais le père, quant à lui, arbore plutôt des cheveux d'une couleur réaliste, tout comme la mère. Il s'agit d'un brun qui pourrait rappeler l'arbre au dessin libre. Le père prend beaucoup moins de place que dans la famille réelle et il est dessiné en vert, comme la structure de la mère au dessin précédent. Cette fois, cette structure est portée par le père, vert de la tête aux jambes. Il est rempli au niveau du corps, mais vide au niveau de la tête et des jambes.

Le premier personnage dessiné est toujours celui du frère aîné. Il est d'ailleurs le plus grand en termes de taille et porte la couleur identificatoire du personnage de Samuel au dessin précédent, soit un bleu foncé.

Le personnage de Samuel, quant à lui, porte une caractéristique de chacun des personnages composant la famille. Son contour est vert, comme le père, mais il ne présente aucun remplissage, comme la mère, puis porte une casquette, comme son frère. En fin de compte, tous les personnages se ressemblent et ont l'air plus en harmonie au niveau des couleurs, même s'il leur manque des membres du corps, pourtant dessinés aux dessins précédents, tels que les pieds. On remarque que tous les personnages ont à peu près la même taille, sauf le frère, ce qui pose une question au niveau de la différence générationnelle. Peut-être que, dans l'idéal de cet enfant, l'harmonie familiale reposerait sur une différenciation minimale des sexes et un rapprochement générationnel ?

Au niveau relationnel, il est intéressant de noter que les parents sont dessinés ensemble. Ils ne se touchent toujours pas, mais sont tout de même côte à côte. La mère comporte un aspect et

une couleur traditionnellement associés au féminin : de longs cheveux bruns et un contour rose pâle. Les deux parents semblent regarder leurs deux fils.

Une ambiance plus harmonieuse se dégage de ce dessin, malgré la qualité formelle qui a diminuée. L'enfant termine sur une impression de flottement, qui contraste avec le premier dessin, très structuré. Malgré ce flottement, ce dessin pourrait évoquer un certain apaisement, si on le compare avec celui de la famille réelle, plus éclectique.

4.1.4.5 Hypothèses interprétatives

Cette série semble parler de structure et d'identification. La structure semble représentée de façon froide, absente ou alors, lorsqu'elle concerne les corps, comme étant insuffisamment contenant. On observe une régression au fur et à mesure que l'histoire de la série se dessine, avec la qualité formelle qui se dégrade. Cet état pourrait supposer d'une difficulté pour l'enfant à se représenter une famille fonctionnelle et à s'y retrouver au niveau du rôle et de l'identification. Il semble difficile pour cet enfant de parler de relation. En ce sens, il semblerait plus facile pour Samuel d'incarner ses propres couleurs lorsqu'il est seul, comme dans le dessin du bonhomme. Cependant, ces couleurs incarnées sont criardes et représentées uniquement sous la forme d'une deuxième peau, ce qui pourrait suggérer un aspect défensif. C'est un aspect qu'on ne retrouve plus du tout par la suite, lorsque le personnage se retrouve en lien avec d'autres. Les couleurs identificatoires contenues à l'intérieur du bonhomme précédent semblent se décomposer au dessin de famille réelle, à travers les différentes tentatives de Samuel à se représenter.

Dans la suite de l'histoire, on constate que les relations familiales semblent compliquées. On pourrait penser qu'il soit surtout difficile pour cet enfant de se positionner, voire de s'appuyer sur quoi que ce soit, un sol ou une personne. Dans la famille réelle et rêvée, le personnage de Samuel en perd ses pieds et il semblerait être inconfortable de se placer trop près de ses parents, notamment de sa mère, même s'il semble s'identifier aux deux adultes par certaines caractéristiques. Il tenterait tout de même de garder son individualité par la couleur bleu foncé,

que personne ne porte dans la famille réelle. Toutefois, le personnage qui le représente n'en semble pas plus heureux pour autant, à voir son expression figée. Son frère aîné semble occuper une place très importante pour Samuel, puisqu'il est dessiné en premier dans les deux dessins de famille. Cela est surprenant, car les enfants québécois ont plutôt tendance à se dessiner en premier (Bessette, 2017). En fait, Samuel ne se dessine jamais en premier dans ses dessins de famille. Il se retrouve soit dernier, très loin, ou alors deuxième, aligné par la tête avec le frère aîné.

L'enfant, dans son idéal, semble illustrer le besoin d'une certaine cohérence. On le voit à travers les couleurs qui ne contrastent plus, les contours au même diapason que les remplissages et les couleurs réalistes des cheveux. Il se positionne comme égal à son frère par l'alignement, mais en demeurant plus petit en taille. Il semblerait que l'idéal familial, pour cet enfant, puisse être composé de parents un peu plus traditionnels, positionnés ensemble, dont la pulsion n'est pas trop présente (ex. : très peu voire aucune couleur chaude), et qui poseraient un regard sur leurs enfants. Dans cet idéal, les parents ont une position plus élevée que leurs enfants, mais ne sont pas trop différenciés en tant qu'adultes, sauf par le port de tête (ex. : les parents ont des cheveux, les enfants ont des casquettes). Ces parents idéalisés ont la même différence d'âge que dans la famille réelle, soit cinq ans d'écart, mais ils sont plus jeunes de deux ans, ce qui pourrait suggérer que l'enfant puisse souhaiter se rapprocher de ses parents au niveau générationnel et affectif. En ce sens, Samuel semble également souhaiter se rapprocher de son frère aîné en âge, en se dessinant plus vieux d'une année, diminuant ainsi leur écart.

4.2 Analyse transversale

Dans cette dernière partie de l'analyse, il sera question de repérer ce qu'il y a de commun et de différent entre les sujets qui ont dessiné. J'ai construit mon regard à la lumière de la théorie de l'image inconsciente du corps élaborée par Dolto (1984). L'auteure mentionne notamment que, dans sa pratique clinique, s'est imposé à elle le constat que les productions graphiques des enfants sont de « véritables fantasmes représentés ». De ces fantasmes sont décodables les structures de l'inconscient. (Dolto, 1984) En ce sens, elle ajoute qu'ils ne sont décodables comme

tel qu'à travers la parole de l'enfant qui anthropomorphise et donne vie aux différentes parties de ses dessins en le racontant à son analyste. Dans le contexte de cette recherche, on comprend la parole de l'enfant par son récit graphique, qui s'exprime à travers la série qu'il a réalisée, plutôt que par la parole verbale. On lit les dessins comme une écriture à l'occidentale, soit de gauche à droite, et la série se comprends comme un récit associatif entre les différents dessins réalisés. En ce sens, chacun des dessins de la série a son importance et permet d'aller investiguer différents aspects que j'ai explicité dans la section du cadre conceptuel. Dans cette section, il ne sera question que de recenser les similarités et les contradictions dans un premier temps, puis de soulever des hypothèses à travers mes observations.

4.2.1 Le dessin libre

Les écrits de Dolto (1984) m'ont notamment permis de mieux comprendre les productions des enfants au dessin libre. En apparence, chacun des dessins semble très différent et, tel que mentionné dans la section précédente, il s'en dégage souvent une impression de mystère et d'incomplétude, accentuée par la nature de la consigne élaborée par les chercheurs, soit celle de dessiner le plus vite possible pour aborder la tâche. Dans un premier temps, il m'est apparu difficile de voir un fil conducteur en termes de ressemblances ou de différences entre les enfants dans ce premier dessin.

On constate l'anthropomorphisme décrit par Dolto (1984) chez chacun des enfants, soit à travers des personnages-objets ou alors des scènes, en apparence convenue, mais contenant des symboles pouvant s'apparenter à la pulsionnalité et aux fantasmes. Étant donné l'anonymité des sujets et de l'absence d'informations sur leur histoire personnelle, il ne sera pas possible de tirer des conclusions détaillées sur la structure psychique de chacun des enfants. Je tenterai toutefois d'en dégager quelques questions et hypothèses, avec un éclairage théorique sur les processus psychiques généraux qui, eux, s'expriment de manière universelle chez tous les êtres humains (Bertrand et al., 2011; Bessette, 2012).

Tout d'abord, chacun des enfants aborde la tâche en détaillant soit un objet anthropomorphique ou alors une scène contenant des symboles. Les dessins de Danaé et d'Alex sont les plus clairs en ce sens. La jeune fille dessine un personnage-cœur et le jeune garçon y va plutôt d'une voiture-maison-personnage, qui introduit son dessin suivant, illustrant plus clairement une représentation de lui-même sur un véhicule roulant. Les dessins de Melysa et Samuel, quant à eux, détaillent des objets anthropomorphiques à travers un décor. La jeune fille investit une fleur aux pétales flamboyants, symbole du narcissisme féminin, tandis que Samuel détaille plutôt un arbre tout en longueur et une haute maison, pouvant évoquer des symboles phalliques. Dans les quatre dessins libres, les enfants introduisent leur récit graphique aux examinatrices tout en laissant à voir quelque chose de leurs fantasmes inconscients. À ce propos, il est intéressant de constater qu'aucun des quatre enfants n'a choisi d'aborder la tâche en illustrant des relations entre des personnages. Néanmoins, la pulsionnalité semble bien présente et représentée dès le premier dessin. Samuel semble l'illustrer par les symboles phalliques mentionnés précédemment, tandis que chez les autres enfants, cela semble passer davantage par la couleur, notamment la présence marquée de couleurs chaudes telles que le rouge et l'orange.

4.2.2 Le dessin du bonhomme

L'utilisation de ces couleurs chaude revient au dessin du bonhomme. En effet, tous ont utilisé au moins une couleur chaude dans la création du personnage les représentant et sensé solliciter leurs représentations idéalisées et leur image du corps. Dans ce dessin du bonhomme, tous les enfants savent représenter un personnage idéalisé qui soit vivant et bien incarné, soit en l'inscrivant dans un décor ou alors en prenant le temps de détailler des éléments du schéma corporel et de la seconde peau (ex. : vêtements, accessoires). Les personnages sont relativement bien illustrés et complets lorsque les enfants se représentent seul. Dans chacun de ces dessins de bonhomme, la qualité formelle est relativement bonne également. Cela pourrait suggérer que les quatre enfants sont en mesure de s'incarner dans un idéal au niveau de leur représentation de soi. Ils semblent tous arriver à dire quelque chose de leurs identifications ou de leurs espoirs à ce niveau.

4.2.3 Le dessin de famille réelle

Il est intéressant de noter que l'utilisation du rouge et de l'orange se retrouve toujours, pour chacun des enfants, chez le parent identificatoire ou à celui qui porte davantage la pulsionnalité dans les dessins de famille. Chez les deux filles, ce personnage semble être systématiquement la mère. Chez les deux garçons, il s'agirait plutôt du père ou d'une figure paternelle idéalisée, voire les deux. Toutefois, on peut remarquer que, pour tous les enfants, la qualité formelle se dégrade dans ce dessin. Les personnages semblent moins investis, notamment avec plus de dépassements dans les remplissages et des formes plus incertaines au niveau du schéma corporel. On note également des scènes étranges au niveau relationnel. On remarque plus de ratures et autres ratages lors de l'élaboration des personnages. De façon générale, tous les enfants semblent avoir acquis la différenciation sexuelle. Ils la soulignent avec des éléments marqués et typiques, soit dans la couleur ou à travers des accessoires et des vêtements. La différence des générations semble toutefois incertaine et variable, à la fois entre les dessins et entre les enfants. On peut remarquer qu'elle apparaît plus claire et marquée par des facteurs variés chez les filles. Chez les garçons, les personnages se ressemblent souvent beaucoup et semblent marqués par la taille, souvent seul indicateur de la différence générationnelle. Dans les récits graphiques des deux garçons, enfants et adultes portent souvent les mêmes symboles (ex. : casquette, vêtements similaires), sans distinction de la génération.

4.2.4 Le dessin de famille rêvée

Les quatre dessins de famille rêvée sont assez différents. Cependant, nous observons quelques similarités, notamment entre les deux filles puis entre les deux garçons. Pour les sujets filles, il semblerait plus facile de se représenter dans leur famille rêvée, de se projeter et demeurer investies au niveau affectif lorsqu'elles illustrent une scène familiale idéalisée. En ce sens, les relations entre les personnages sont clairement affichées et la pulsionnalité semble présente. La qualité formelle demeure, de même que la différence des sexes et des générations, qui est illustrée de manière claire, par différents éléments. Les remplissages sont complets et les couleurs utilisées sont vives et équilibrées entre les couleurs chaudes et les couleurs froides.

Les sujets garçons sembleraient avoir plus de mal à s'inscrire dans un idéal. Ils dessinent des gens qui semblent importants pour eux, mais en présentant une difficulté à se dessiner eux-mêmes. Pour Samuel, notamment, la qualité formelle diminue de manière assez nette, pouvant être empreinte d'un certain désinvestissement affectif. En ce sens, les relations entre les personnages ne sont pas illustrées de manière claire. Ils s'incarnent comme des étrangers, côte à côte, sans pieds pour se mouvoir, ni mains pour agripper quoi que ce soit. Dans le dessin d'Alex, on observe un maintien de la qualité formelle, mais avec la présence d'un ratage, notamment avec le pied de l'oncle, disproportionné par le remplissage en noir. La peau des personnages n'affiche pas de remplissage et l'enfant ne s'est pas dessiné dans cet idéal, comme s'il n'en faisait pas vraiment partie. Cette absence n'est pas banale, puisque le dessin de famille rêvée, on pourrait le penser, serait porteur d'espoir à travers une scène imaginée par l'enfant. Pour les filles, l'espoir se retrouverait au niveau de leur propre développement ou alors tourné vers l'autre dans la relation au père, notamment. Pour les garçons, l'espoir se trouverait plutôt dans la structure parentale, à travers un couple idéal ou alors un père et une mère à qui ils peuvent s'identifier de façon claire (ex. : pour Samuel, porter les mêmes couleurs, mais dans une absence de pulsionnalité. Pour Alex, porter les mêmes symboles phalliques que ses figures paternelles). Pour tous les enfants, nous observons un maintien et un respect de la différenciation sexuelle et de générations dans la famille rêvée. Chacun des enfants semble l'illustrer par différents éléments, soit par la couleur, par des éléments décoratifs au niveau des vêtements et des accessoires ou encore par la coiffure.

4.2.5 Ensemble de la série

Lorsque les enfants abordent la tâche, ils semblent se projeter soit avec un objet-personnage ou alors avec un paysage, dans lequel le personnage n'est pas la priorité. On le voit notamment avec le premier dessin de Melysa, dans lequel le personnage semble avoir été réalisé en dernier, après le paysage, puisqu'elle n'a visiblement pas eu le temps de le terminer. Elle a toutefois dessiné une fleur aux pétales dynamiques pouvant, symboliquement, faire office de personnage. Les enfants introduisent donc leur histoire, mais ne semblent pas s'incarner pas frontalement.

Dans l'ensemble de la série, on peut observer quelques différences entre les sujets selon leur sexe. Par exemple, au dessin du bonhomme, les deux garçons semblent diriger leur investissement affectif en différents endroits. Le récit graphique d'Alex semble tourné vers l'extérieur, dans un dynamisme marqué d'abord avec les véhicules roulants puis par un espoir relationnel au dessin de famille rêvée, avec une image d'un couple idéal. À contrario, Le récit graphique de Samuel semble tourné vers l'intérieur, avec les identifications qu'il porterait en lui. Ces identifications s'illustrent un peu pêle-mêle à travers les couleurs, mais il chercherait tout de même à les représenter et les faire siennes à travers la seconde peau, soit ce pull arc-en-ciel que son personnage arbore. Dans le dessin de famille réelle, encore une fois, le récit des deux garçons se déploie différemment. L'un se dessine proche de sa mère, en éloignant le frère, tandis que l'autre se dessine loin de tous, mais en s'identifiant à son frère aîné. On le voit notamment dans la couleur identificatoire entre le dessin de famille réelle et le dessin de famille rêvée chez Samuel. De ces deux illustrations semble se dégager l'ambivalence de sentiments d'une rivalité fraternelle.

Au niveau du récit, Samuel est le seul qui n'a rien rapporté verbalement de ses dessins. L'enfant s'en est tenu à son récit graphique tandis que les autres sujets ont cherché à en dire quelque chose à l'examinatrice. Ce qu'ils en disent verbalement est toujours lié à la relation à l'autre. Il s'agit soit de l'expression d'un idéal relationnel, d'un manque ou encore une insistance contradictoire par rapport au récit graphique. Par exemple, dans son dessin de famille réelle, Melysa souligne en grand qu'il s'agit de sa famille en exprimant son affection par des cœurs, mais on y voit des personnages vides au niveau des corps, dont le relationnel ne semble pas sécurisant. Dans ce dessin, on voit notamment des parents qui regardent ailleurs face à un manque de limites entre le frère et la sœur.

Dans les deux derniers dessins, les filles semblent chercher à s'identifier à l'intérieur de leur famille auprès d'au moins un parent, surtout la mère. Le récit graphique de Melysa semblerait présenter une critique de cette mère, qui montrerait des failles et des manques, tandis que celui de Danaé dépeindrait une idéalisation de la relation maternelle. Chez les garçons, les identifications semblent multiples et peuvent s'étendre à d'autres personnages que les parents (ex. : frère, tante ou oncle). Dans le dessin de famille rêvée, les deux filles semblent diriger leur

espoir vers leur propre narcissisme et leurs fantasmes œdipiens tandis que les garçons semblent idéaliser une certaine stabilité structurelle et relationnelle comme condition pour pouvoir s'identifier et grandir.

Dans l'ensemble de la série, les deux filles semblent s'incarner de façon marquée dans leurs représentations, mais de manière différente. Danaé s'exprimerait par le relationnel, d'abord avec sa mère, dans une relation dyadique idéalisée au dessin de famille réelle puis, dans un second temps, par l'éloignement de cette mère et son propre rapprochement au père au dessin de famille rêvée. La jeune fille continuerait d'accorder de l'importance à la relation maternelle en dessinant le personnage de la mère en premier, mais elle s'approprierait l'exclusivité de la relation au père en éloignant les deux parents l'un de l'autre et en se dessinant près du personnage paternel. Melysa, quant à elle, s'incarnerait plutôt par le séquençage de son propre développement de fille à femme. Dans son récit graphique, elle semblerait avoir dépassé la fusion maternelle et son idéalisation. Elle semble porter un regard plutôt critique sur la mère. Elle semble illustrer ses failles narcissiques, qu'elle porterait elle-même également. Dans son récit graphique, la jeune fille chercherait à les combler par la relation avec le père, sans toutefois évincer la mère, qui demeure proche du père dans son idéal, même si dessinée en dernier. Elle semble toutefois émettre une distinction entre son personnage et celui de la mère. En effet, dans sa représentation idéale, Melysa semble s'illustrer comme ayant comblé les manques que sa mère n'aurait pas su combler pour elle-même. On le voit notamment par la coiffure : la mère n'a pas de cheveux entre ses couettes, tandis que le personnage de la grande sœur arbore un remplissage unifiant les deux extrémités. Dans un aparté en haut de la feuille, la jeune fille se dessine triomphante, voire couronnée, dans un paysage pouvant suggérer une toute-puissance narcissique. Au milieu de la page, toutefois, elle dessine également ce qui semble être une autre version d'elle-même à travers cette grande sœur, plus sobre tout en étant plus âgée, partageant un bébé avec le père, en positionnant ce bébé entre eux.

Ainsi, dans le récit graphique des deux filles, on peut retrouver une conclusion qui semble similaire à travers la situation œdipienne, soit celle de s'approprier le père tout en s'identifiant à la mère, voire en comblant les manques qu'elle n'aurait pas su combler. Chez les deux garçons,

la conclusion semblerait plus floue. On retrouverait comme une forme de réconfort narcissique à travers des éléments phalliques, tout en ne trouvant pas de solutions satisfaisantes à travers l'identification au père. Pour les garçons, l'idéal semble difficile à illustrer ou, à tout le moins, il ne semble pas aisé de s'y projeter. Les garçons sembleraient chercher une forme de solution par l'identification à d'autres figures masculines ainsi qu'à l'identification à la mère. L'œdipe, au sens de sa double fonction identificatoire, semble plus criarde chez les garçons que chez les filles, qui mettraient surtout l'accent sur l'ambivalence des sentiments par rapport à la mère et au rapprochement avec le père.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Pour bien débiter ce chapitre, je rappellerai les deux questions de recherche autour desquelles j'ai orienté mes précédentes analyses :

1. Dans les dessins du sujet, à qui s'identifie-t-il à l'intérieur de sa famille lorsque ses parents sont séparés ?
2. Dans les dessins du sujet, peut-on identifier des traces du traumatisme de séparation parentale dans sa représentation de soi ?

Tout d'abord, il m'apparaît important de définir les deux concepts principaux que contiennent ces questions, puisqu'ils me serviront à articuler ma compréhension du vécu psychique des enfants dont j'étudie les dessins. J'entends par « identification », la définition classique de Laplanche et Pontalis (1967), soit un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété ou un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur ce modèle. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications.

J'entends par « traumatisme », mot dérivé du grec qui signifie à la fois une effraction et une blessure, le terme qui désigne les « conséquences d'un événement dont la soudaineté, l'intensité et la brutalité peuvent non seulement entraîner un choc psychique, mais aussi laisser des traces durables sur le psychisme d'un sujet, qui s'en trouve alors altéré ». (Bokanowsky, 2011, p. 41) Plus précisément, je m'intéresse au concept que Freud avait dégagé dans son ouvrage « Au-delà du principe de plaisir » en 1920. Il y a traumatisme lorsqu'un sujet est confronté à un excès d'excitation qui déborderait ses capacités à endurer et à lier la situation qui se présente à lui. Le sujet ne peut pas le représenter symboliquement et ainsi le mettre en sens. Il n'a pas de recours au sein même de cette situation pour faire face à la menace et à la blessure qu'elle représente pour son intégrité psychique. L'excitation produit une effraction psychique étendue qui est à

l'origine d'une douleur psychique. C'est l'effraction psychique par l'excitation qui est caractéristique du traumatisme. La séparation parentale, à un âge précoce, peut être vécue comme un événement traumatique à cause de son caractère désorganisant. Bien qu'il ne soit pas possible, avec les données actuelles, de tirer des conclusions ou d'avoir quelques certitudes sur la présence d'un traumatisme, nous pouvons peut-être observer quelques indices du caractère désorganisant de la séparation parentale à travers le jeu des indentifications dans les dessins de l'enfant, ainsi que la manière dont il met en scène sa pulsionnalité. Ainsi, les résultats des analyses doivent être compris dans leur contexte social, c'est-à-dire la société québécoise actuelle, qui se retrouve actuellement en rupture avec sa tradition (Bessette, 2012). Cette rupture s'exprime également dans les séparations parentales et la façon dont les enfants se construisent.

Pour reprendre les bases du développement affectif infantile, selon la théorie psychanalytique, la fin de la période œdipienne se situerait autour de cinq ou six ans. L'enfant, à partir de six ans, entrerait en période de latence jusqu'au début de l'adolescence, soit jusqu'à environ douze ans. Qu'en est-il des enfants occidentaux d'aujourd'hui par rapport à la période œdipienne ? Il s'agit d'une question complexe qui mériterait des études approfondies, dont nous avons un aperçu riche et intéressant dans la thèse de Bessette (2012).

Dans le cadre de cette étude, j'entends par « période œdipienne » la construction de l'organisation psychique inconsciente et de la structure organisatrice des rapports entre les désirs et les identifications (Bokanowski, 2013). Selon ce même auteur, les modifications profondes de la constellation familiale dans les pays occidentaux rendent de plus en plus aléatoires la question du fonctionnement psychique en ce qui concerne une alternance équilibrée du couple conflictuel « dualité », s'apparentant au narcissisme, et « tiercéité », s'apparentant à l'Œdipe. Il semblerait que les nouvelles générations présentent un autre rapport à la bisexualité psychique que celle décrite par Freud et les générations d'analystes qui l'ont suivi. Il semble en aller de même pour les âges du développement affectif. À travers les quatre séries de dessins, on peut supposer que les enfants ne semblent pas avoir traversé la période œdipienne et la pulsionnalité, illustrée de manière relativement active dans leurs productions. On pourrait y lire des enjeux de triomphes œdipiens et quelques solutions pour apaiser l'angoisse, surtout chez les filles. Chez les garçons,

on suppose plutôt des enjeux narcissiques plus régressés, avec des traces moins marquées au niveau des enjeux œdipiens.

Ces éléments m'amènent à constater quelques différences entre les deux garçons et les deux filles au niveau de l'identification ainsi qu'à voir quelques indices d'un fonctionnement déstructuré au niveau de la pulsionnalité, ce qui pourrait suggérer un traumatisme de séparation.

5.1 Identification chez les garçons

Au niveau du personnage identificatoire, on remarque que les garçons n'ont pas tendance à se dessiner en premier dans leurs dessins de familles, tant réelle que rêvée. Cette tendance n'est pas commune chez les enfants québécois. Dans sa thèse doctorale, Bessette (2012) a pu dégager le fait que les enfants québécois se dessinent plus souvent en premier au dessin de la famille réelle que les enfants d'autres cultures non-occidentales. Pour l'enfant, le fait de se dessiner en premier « revient à s'identifier soi-même ou, à tout le moins, à accorder une primauté à la représentation de soi » (p. 221). Pour les Québécois, l'image de soi est au centre de la construction identitaire. Pour chacun des garçons, le personnage qu'ils dessinent en premier est une figure identificatoire tierce, souvent une figure masculine. Dans le cas de Samuel, il s'agit de son frère aîné, dans les deux dessins de famille. Dans le cas d'Alex, il s'agit plutôt de son père ainsi que de son oncle, une figure paternelle potentiellement idéalisée. Pour les deux garçons, il semble difficile de se représenter eux-mêmes lorsque vient le moment d'illustrer une scène relationnelle, notamment en famille. Samuel s'y reprend à trois fois pour se représenter dans son dessin de famille réelle puis Alex omet de se représenter dans sa famille rêvée, ce qui pourrait être considéré comme inquiétant. Corman (1978) comprenait cette absence de représentation de soi dans l'idéal comme pouvant être mise en lien avec un état dépressif, comme si l'enfant ne se donnait pas l'importance qu'il aurait le droit d'avoir. Dans le cas d'Alex, il met en scène un couple qui n'est pas le couple parental. S'agirait-il d'un couple idéalisé aux yeux de l'enfant ? On pourrait se questionner sur cet idéal que cet enfant semble mettre en scène à travers un couple uni, dans une dyade exclusive, à l'extérieur de son noyau familial. On remarque que ce couple n'a aucun enfant et s'appuie l'un sur l'autre, comme on le voit avec le positionnement de leurs pieds. Cet idéal supposé nous invite à imaginer les fantaisies de cet enfant autour de la séparation. Est-ce

que, dans l'imaginaire d'Alex, un couple harmonieux, qui ne se sépare pas, doit être un couple sans enfants ?

Chez les deux garçons, on observe également un gommage des différences générationnelles, n'étant illustrées que par la taille, ainsi que des identifications double, à la fois masculines et féminines. Dans sa thèse doctorale, Bessette (2012) avait déjà noté ce phénomène chez les enfants québécois en général. Elle expliquait notamment cette dilution des différences comme faisant partie d'un paysage culturel propre aux sociétés Nord-Américaines, plus particulièrement au Québec, dans lesquelles l'individualisme est vu comme un idéal. Cet individualisme amène à rêver une société pleinement égalitaire, dans laquelle il n'y aurait aucune discrimination sur la couleur, le sexe ou le statut social. Tous les humains seraient donc des individus à part entière, ce qui amène non seulement un dépassement des différences, mais une volonté de les dissoudre. Cette idée comporte toutefois l'inconvénient de dissoudre également les repères qui « étaient ceux à partir desquels la psyché humaine pouvait se constituer de manière à s'inscrire dans l'espace et le temps » (p. 236).

En ce sens, on pourrait ainsi faire le lien avec la séparation parentale, qui peut constituer également une perte de repères étant donné la dissolution du noyau familial et les chamboulements au niveau des différents espaces spatiaux. Lorsque les parents se séparent, peut-être cette perte de repères pourrait amener des difficultés dans la construction identitaire chez les garçons, tout dépendant de l'âge à laquelle elle a eu lieu. Ce chamboulement au niveau des repères pourrait compliquer la poursuite du développement affectif, notamment la période œdipienne. On note quelques indices au niveau relationnel, dans les représentations des deux garçons. Samuel semble exprimer un besoin de structure et de cohérence pour pouvoir être en mesure de se représenter dans sa famille rêvée, entre deux figures masculines. Il éloigne toutefois la mère, dans les deux dessins de famille, ce qui pourrait indiquer un conflit dans la relation maternelle. Il est difficile de savoir s'il s'agit d'un conflit de nature œdipienne. Alex, quant à lui, se place près de sa mère dans son dessin de famille réelle, mais la retranche pour la remplacer par une tante dans son idéal.

La question des premières relations à la mère chez les garçons, avant même la séparation parentale, pourrait être une avenue à explorer, qui pourrait nous éclairer sur cette dynamique particulière post-séparation parentale.

5.2 Identification chez les filles

Au niveau des personnages identificatoires chez les filles, on remarque qu'elles semblent arriver plus facilement à s'identifier à la mère. La pulsionnalité semble toutefois peu contenue et la figure paternelle semble évoquer un fantasme symbolique en trame de fond (ex. : on peut le voir avec le symbole du soleil) auquel elles semblent arriver toutes deux à s'identifier, mais seulement dans leur idéal. Dans le dessin de famille rêvée, on pourrait penser que le fantasme du triomphe œdipien s'en retrouve exacerbé chez les deux enfants. Les jeunes filles se dessinent près de leur père avec un enfant, l'une se représentant plus âgée et l'autre parée d'atours.

On remarque également que, chez les deux filles, l'identification ne semble pas se construire uniquement par rapport aux parents, mais également par rapport à elles-mêmes. On peut en constater quelques indices dans les dessins de Melysa, avec le séquençage de son propre développement. Cette référence à soi pourrait être vue comme une forme de narcissisme, d'investissement préférentiel de soi (Bessette, 2012). Ce retournement vers soi pourrait être compris de deux façons, soit un mode défensif et un mode de référence culturelle proposé dans le lien social, qui pose la référence à soi comme un idéal. Dans le mode défensif, on parlerait d'un « investissement du Moi à la suite de conflits psychiques trop importants qui empêchent de renoncer à un objet archaïque et d'investir les objets parentaux » (p. 234). La culture individualiste d'Amérique du Nord propose une position d'autonomie et d'indépendance à travers la référence à soi. Cette position comporte l'avantage de ne pas dépendre de l'autre pour se définir. En ce sens, le Moi deviendrait alors autant une référence qu'un appui, comme un lieu de refuge, tandis que le lien à l'autre deviendrait secondaire. Les dessins de Melysa peuvent nous renseigner sur ce point, avec la fillette qui semble se réfugier dans son propre narcissisme. Une hypothèse possible serait de se donner la possibilité de trouver quelques solutions en elle-même afin d'arriver à combler les failles que sa propre mère n'a pas su combler. En observant ses

dessins, on peut se demander si la fillette voit la séparation comme l'échec de la mère à retenir le père, un échec qu'elle pourrait fantasmatiquement surmonter par le triomphe œdipien.

Chez Danaé, on peut également remarquer cette question du manque à combler, qui semble explicité verbalement par l'enfant, au verso de son dessin. Toutefois, elle ne semble pas arriver à adresser une critique maternelle, comme on pourrait le voir dans les dessins de Melysa, car l'enfant semble exprimer un conflit entre, d'un côté, une idéalisation de la mère et de l'autre, un sentiment de rivalité qu'elle chercherait à atténuer dans son dessin de famille rêvée, en partageant son enfant avec elle. Danaé, contrairement à Melysa, semblerait vouloir combler le manque par la relation plus que par son propre narcissisme. Toutefois, la pulsionnalité semble prendre beaucoup de place dans les dessins de cette enfant et, tout comme Melysa, on pourrait penser qu'elle illustre également une forme de triomphe œdipien dans lequel elle éloigne la mère pour mieux se rapprocher du père. Le fait qu'ils ne se touchent pas et ont un léger espace entre eux, contrairement aux autres personnages, semble être le seul compromis que la jeune fille a pu trouver pour contenir ses désirs dans son idéal.

Au regard de ces dessins, je me questionne sur cette omnipotence de la relation maternelle que les filles semblent chercher tantôt à combattre par une critique des failles, tantôt à embrasser par l'idéalisation. Ce questionnement pointe également sur la place que le père occupe dans les familles hypermodernes québécoises, tant unies que séparées.

5.3 Représentation de soi et traumatisme de séparation

La représentation de soi chez les quatre enfants pourrait nous renseigner sur les traces du traumatisme de séparation sur leur développement affectif. On peut en voir quelques indices chez tous les enfants, à travers la pulsionnalité avec laquelle ils sont toujours aux prises et qui ne semble pas trouver de solution solide dans le couple parental. Les données ne nous permettent toutefois pas de conclure d'emblée à un traumatisme de séparation, mais elles peuvent offrir quelques pistes sur la question de la pulsionnalité et de sa contenance, qui, quant à elle, peut constituer un indicateur pouvant suggérer un traumatisme. Est-ce que le contenant offert par les

parents et les identifications sont suffisamment structurants pour permettre à l'enfant de bien grandir et se développer au niveau affectif ?

Au niveau identificatoire, on retrouve des indices d'un narcissisme régressé chez les garçons, qui semblent trouver refuge dans une identification à l'extérieur de la famille. Les dessins laissent penser qu'ils pourraient se construire en s'identifiant aux symboles phalliques qu'ils retrouvent ici et là chez leurs parents ou chez des figures alternatives comme une tante ou un oncle. La rivalité fraternelle semble mise à mal également. Chez les garçons, elle semble avoir été remplacée par un mouvement identificatoire dépossédé de pulsion et d'agressivité. Dans l'idéal des garçons, on pourrait penser qu'il n'y aurait pas de pulsion agressive (pour Samuel) ni même d'enfants (pour Alex). Les dessins de famille laissent à penser que les deux garçons semblent supprimer soit une partie d'eux-mêmes, c'est-à-dire leur affectivité, ou alors leur propre représentation. On pourrait supposer que le chamboulement des repères qui découle de la séparation a pu avoir un effet inhibant sur leur développement affectif, générant peut-être des affects dépressifs trouvant difficilement solution dans la relation aux parents. Les garçons, dans ces séries, semblent se tourner davantage vers l'extérieur du couple parental pour trouver refuge.

Chez les filles, on remarque un mouvement différent. Elles semblent se tourner davantage vers l'intérieur d'elles-mêmes ou alors vers le lien au père. Toutefois, ce lien au père semble perdre de son aspect sécurisant, avec une pulsionnalité qui semble s'exprimer plus librement, sans indice d'un recours à la fonction symbolique du tiers pour la structurer. On semble alors assister à des fantasmes de triomphe œdipien dont on pourrait croire qu'ils s'expriment dans les dessins de famille rêvée des deux jeunes filles. On peut imaginer que la séparation puisse induire un tel fantasme, étant donné que, dans l'imaginaire de l'enfant, le couple parental n'aurait pas été suffisamment solide pour contenir ses désirs. L'enfant se retrouverait alors aux prises avec les angoisses qui découleraient de ce triomphe fantasmé, ce qui pourrait contribuer à un traumatisme de la séparation.

5.4 Limites et perspectives

Comme tout travail de recherche, cette étude comporte des limites. L'une d'entre elles est le faible échantillon de sujets, qui vient limiter la saturation au niveau des résultats. L'essai se base sur les dessins de seulement quatre sujets dans le but de mieux m'imprégner des dessins et de pouvoir approfondir ma lecture, surtout au niveau des détails convergents, ce qui aurait été beaucoup plus ardu avec un grand nombre de sujets. Cet aspect introduit la prochaine réflexion, par rapport à la reprise des données déjà existantes et d'un protocole n'ayant pas été élaboré par mes soins. En construisant une méthodologie adaptée à mes questions de recherche, j'aurais également pu adapter la collecte de dessins en conséquence et, du même coup, augmenter le nombre de participants, mais avec des dessins différents et plus d'informations concernant la séparation des parents. D'autres types de dessins, mieux ciblés aux besoins de la recherche, aurait pu être un avantage. Par exemple, plutôt qu'un dessin libre, qui prendrait tout son sens en clinique infantile, mais dont l'interprétation est beaucoup plus hasardeuse dans le cadre d'une recherche où nous ne connaissons que très peu les participants, les dessins de l'arbre ou de la maison auraient pu nous renseigner sur des éléments tout aussi intéressants et plus précis sur la dynamique psychique des sujets qui dessinent. De plus, un seul dessin de famille aurait pu être suffisant pour offrir un éclairage pertinent sur la représentation de soi dans la famille et sur la dynamique que l'enfant perçoit à travers la séparation de ses parents. Une consigne moins directive aurait pu avoir l'avantage de laisser libre cours aux associations du sujet et à faire confiance à ce qui émerge, ce qui aurait pu offrir une autre forme de richesse dans les traces obtenues.

En ce qui a trait aux analyses et aux questions de recherche, une critique que l'on pourrait formuler serait celle d'un a priori sur le traumatisme de séparation. Mes nombreuses lectures cliniques et théoriques sur le sujet, notamment celles de Dolto, m'ont convaincue que la séparation parentale occasionnait nécessairement une forme de traumatisme chez les enfants de moins de neuf ans, ne serait-ce qu'à travers les pertes de repères de l'enfant au niveau de ses continuum affectifs et sociaux. Certes, ces pertes de repères ne s'élaborent pas de la même façon dans chaque famille et ce que le jeune enfant en fera dépendra de plusieurs facteurs, notamment

la façon dont les parents se séparent et le mode de garde préconisé, selon l'âge de l'enfant. De plus, une médiation était-elle proposée à l'enfant pour faire sens avec ces pertes de repères ? Y-a-il eu présence d'un tiers pour aider l'enfant à effectuer le travail du divorce de ses parents ? Ces informations sont manquantes dans cette étude, car elles ne faisaient pas partie du protocole de recherche CoPsyEnfant. Cette réalité vient restreindre les éléments de réponses que nous pouvons apporter à la seconde question de recherche.

Cette étude, bien qu'ayant une portée modeste, présente un aspect exploratoire qui permet de paver la voie vers d'autres recherches subséquentes sur le sujet de la séparation parentale puis sur l'utilisation du dessin d'enfant comme medium d'analyse et comme source d'information par rapport à la dynamique affective. Ce medium est, sans conteste, un outil clinique très riche. Cependant, il demande d'acquérir une grande expérience clinique et beaucoup de connaissances théoriques afin d'en comprendre le contenu. Tous les chercheurs et étudiants travaillant avec une approche psychanalytique ne sont pas égaux à ces niveaux. Dans la visée d'un tremplin vers des études subséquentes, une recommandation serait d'inviter le futur chercheur à se former rigoureusement à la compréhension clinique des différents types de dessins puis d'aller chercher l'expertise des cliniciens les plus expérimentés. J'ai eu l'occasion de constater que, même en ayant eu cette rigueur durant l'élaboration de mon essai, la théorie sur l'analyse du dessin est incroyablement vaste et complexe. La formation sur ce sujet peut s'avérer sans fin et demande une grande expérience clinique pour en faire sens. Cet aspect comporte un défi stimulant et intéressant, mais qui demande également beaucoup d'humilité. Les propres limites individuelles du chercheur au niveau de l'expérience et de la formation doivent être gardées en tête à tout moment du processus.

Au sujet de l'étude de la dynamique psychique et identitaire des sujets, elle doit être comprise selon la construction du lien social dans un contexte québécois actuel. Tel que mentionné par Bessette (2012), le Québec se trouve en rupture avec sa tradition. Cette réalité sociale a un impact sur la manière dont les enfants se représentent, se construisent et socialisent. Une étude anthropologique préalable aurait pu être élaborée de manière plus détaillée pour affiner la compréhension du chercheur par rapport aux sujets qui dessinent. De plus, cet essai se concentre

exclusivement sur les rôles parentaux dits « traditionnels » à l'intérieur de familles dont les parents seraient, à priori, hétérosexuels et dont l'identité de genre correspondrait au sexe de naissance. Parmi les nombreux remaniements structurels dans la famille hypermoderne se pose également cette question du genre et de l'orientation sexuelle des parents, aspects qui pourraient éventuellement influencer comment les enfants se représentent dans leur famille. Ce sont des considérations qui pourraient certainement apporter un nouvel éclairage et poser des questions tout aussi actuelles que celles entourant les impacts de la séparation parentale.

CONCLUSION

L'étude de ces dessins a amené plus de questions que de réponses. Au constat de ce que les enfants semblent exprimer de leur vécu post-séparation parentale, je me suis questionnée sur les relations précoces à la mère, notamment l'omnipotence de la relation maternelle, conséquence de l'absence d'un tiers sécurisant et, dans le sillage de ces questions, vient poindre la place du père dans la société actuelle. Dans la littérature, j'y ai trouvé quelques pistes lorsque Krymko-Bleton (2007) discute des voies de la socialisation précoce à travers son expérience clinique et son travail à la Maison Buissonnière¹³. Dans une perspective de prévention primaire, l'objectif de ce lieu de socialisation est de « faire communiquer parents et enfant, bien avant qu'il n'y ait un symptôme fixé » (Dolto, 1987).

Dans la société occidentale actuelle, on peut observer nombre de problèmes dont l'enfance hypermoderne semble accablée. On pense notamment à l'abondante distribution de diagnostics de troubles d'apprentissages, d'hyperactivité et autres troubles de l'attention qui ne semblent pas faire grand cas des déboires affectifs des enfants. Pourtant, certains cliniciens d'aujourd'hui travaillant avec les plus jeunes ont pu constater que « bien des problèmes trouvent leurs origines dans de petits malentendus de l'enfance ou s'enracinent, de façon plus pernicieuse, dans des séparations mal préparées et mal vécues » (Krymko-Bleton, 2007, p. 77). Étant donné le contexte actuel dans lequel la famille est repensée et remodelée, les séparations parentales ont lieu de plus en plus tôt dans la vie des enfants. Comment les parents peuvent-ils mieux préparer et accompagner leurs enfants dans la séparation, afin de prévenir les angoisses et les symptômes déstructurants qui y sont associés ? De plus, qu'en est-il du tiers, supposé contribuer à la structuration de ces séparations ? Cette interrogation amène à la question du père, ou plus exactement « l'homme de la mère », cette instance tierce, séparatrice et socialisante, dans sa relation à l'enfant.

¹³ Lieu de socialisation accueillant parents et enfants à Montréal, inspiré de l'expérience concluante de la Maison Verte, ouverte à Paris en 1979 par la psychanalyste Françoise Dolto. <https://maisonbuissonniere.org/>

Dans les années 1990, le discours social par rapport à la famille semblait organisé autour d'une image d'un père déprécié et absent de parole. Son absence, à la fois psychique et physique, semblait mener vers une affirmation de son inutilité au sein de la famille. La question paternelle renvoie à la question du processus de séparation entre l'enfant et la mère. Cette première séparation est non seulement saine, mais nécessaire au développement, car elle pave les voies de la socialisation et de l'intégration des cadres et des lois pour l'enfant. En ce sens, « la psychanalyse a insisté principalement sur la triangulation fantasmatisque de relations mère-enfant, qui précède la naissance de l'enfant et l'introduit après celle-ci à son devenir social » (p. 77). Qu'en était-il de cette première séparation d'avec la mère, pour les enfants qui ont dessiné, et quelles traces a-t-elle laissée, qui pourrait expliquer leur vécu post-séparation parentale ?

Mon cheminement aboutit au constat que cette recherche laisse beaucoup de questions en suspens, notamment au niveau des rôles sexués, auxquels je me suis intéressée parmi d'autres critères. J'observais notamment l'acquisition de la différenciation sexuelle et générationnelle à travers les personnages dessinés par les enfants. Une avenue future pourrait être de questionner ces rôles sexués et ce qu'il en est d'être garçon ou fille dans la société actuelle. Il serait pertinent de voir ce que les enfants ont à dire sur ces sujets, à travers leurs dessins.

Dans les récits graphiques que j'ai étudiés chez mes quatre sujets, j'observe qu'il semble plus difficile pour les garçons que pour les filles de trouver des modèles identificatoires structurants. Bien qu'il soit pertinent de questionner la place du père dans les familles d'aujourd'hui, il m'apparaît tout aussi intéressant d'observer la place des garçons, à travers le prisme de l'image du masculin dans la société occidentale contemporaine. De plus, la période œdipienne, universelle à tous les êtres humains (Bessette, 2012), mérite toujours de continuer à être étudiée à travers la complexité et la rapidité des changements sociétaux que nous observons.

Les débuts de mon expérience clinique m'ont déjà démontré que les enfants ont toujours l'intuition de leur histoire, à tout âge, et trouvent toujours un chemin pour grandir et se construire à travers les changements et les déstructurations. Comment, en tant qu'adultes, pourrions-nous

mieux les accompagner malgré le remaniement des modèles familiaux et l'éclatement des repères ?

ANNEXE A
DESSINS D'ALEX

Figure 1



Figure 2

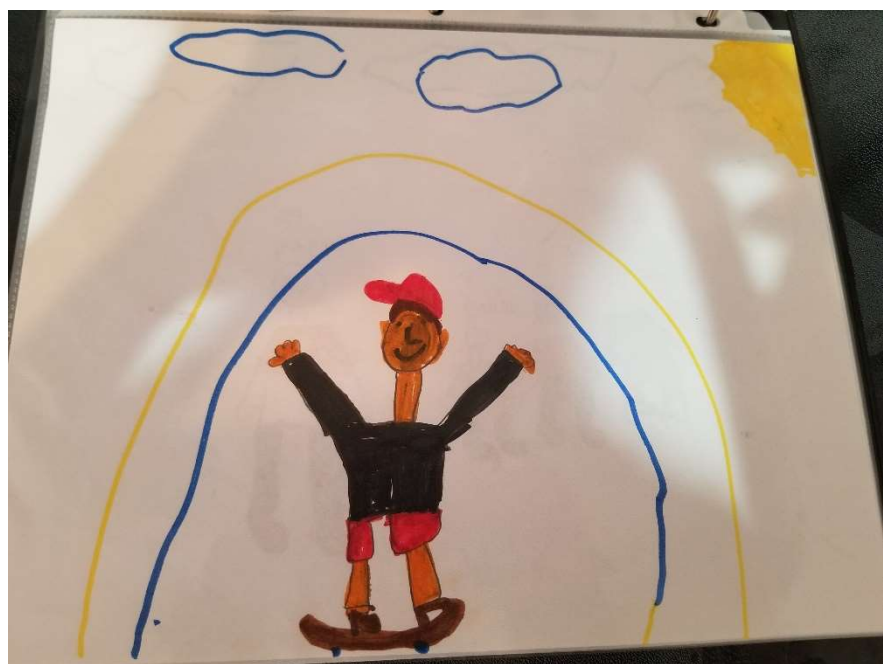


Figure 3

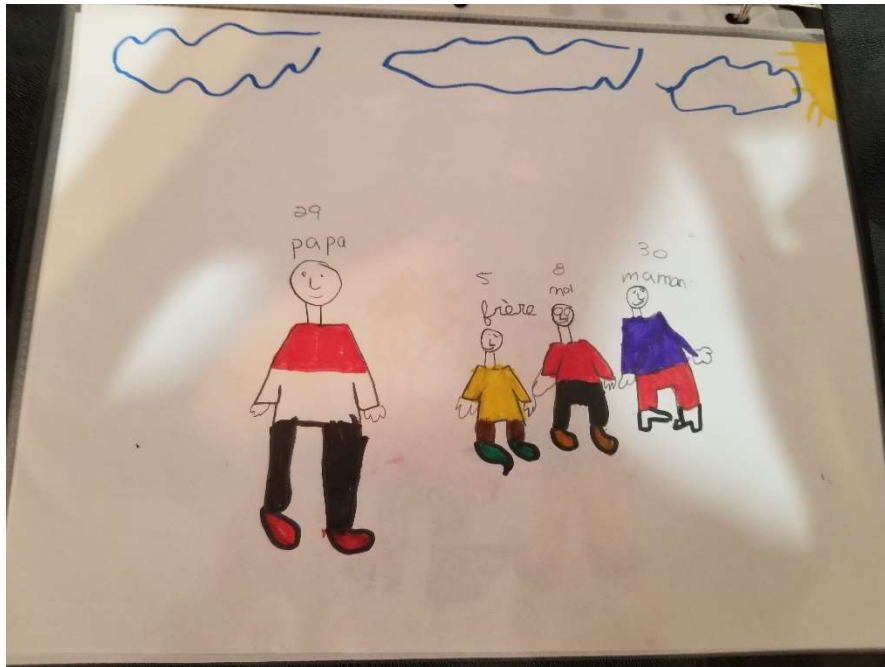
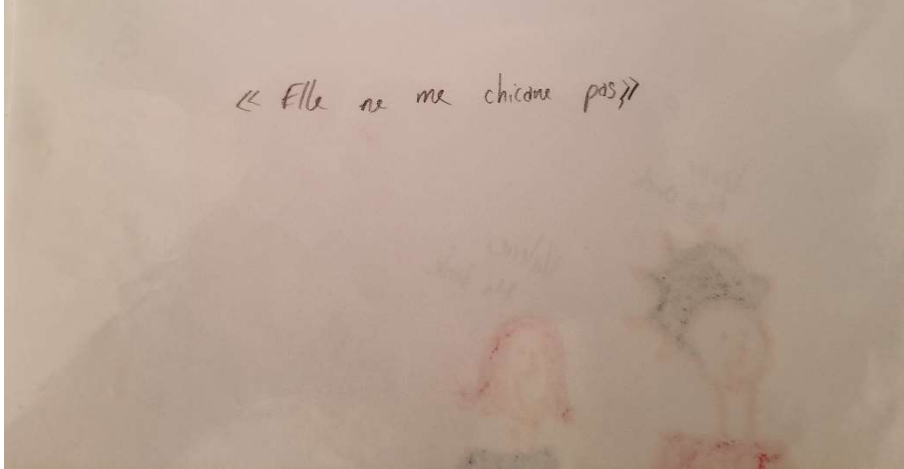


Figure 4



Figure 5

Verbalisation au verso du dessin de famille rêvée



ANNEXE B
DESSINS DE DANAÉ

Figure 6

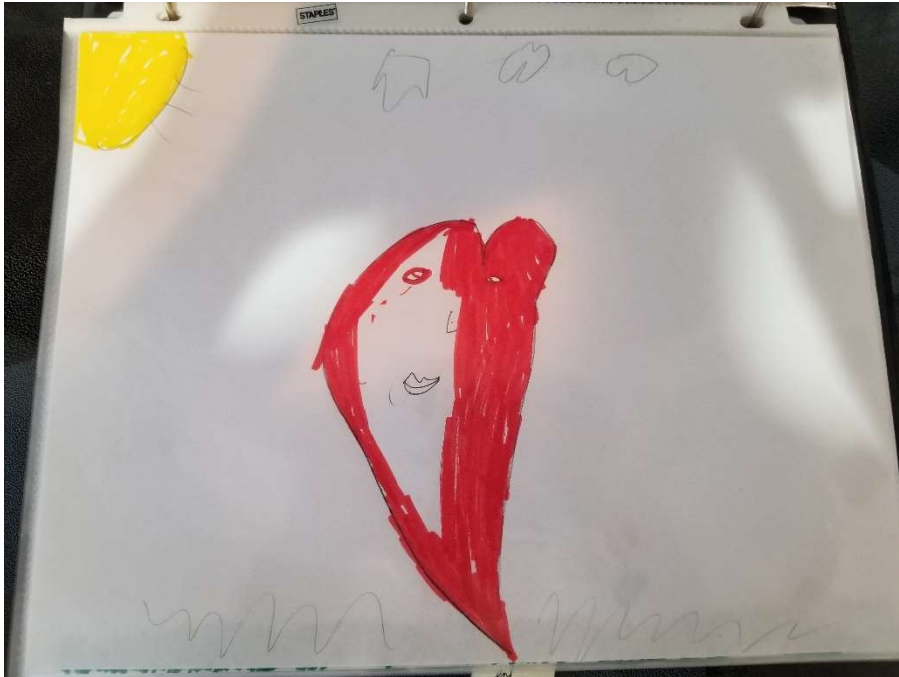


Figure 7



Figure 8



Figure 9

Verbalisation au verso du dessin de famille réelle

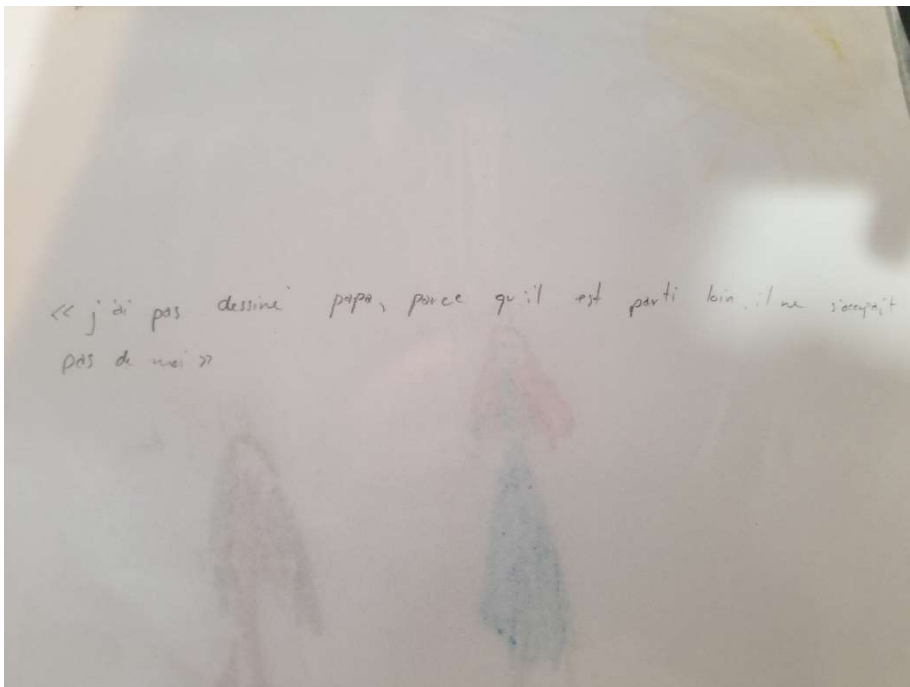
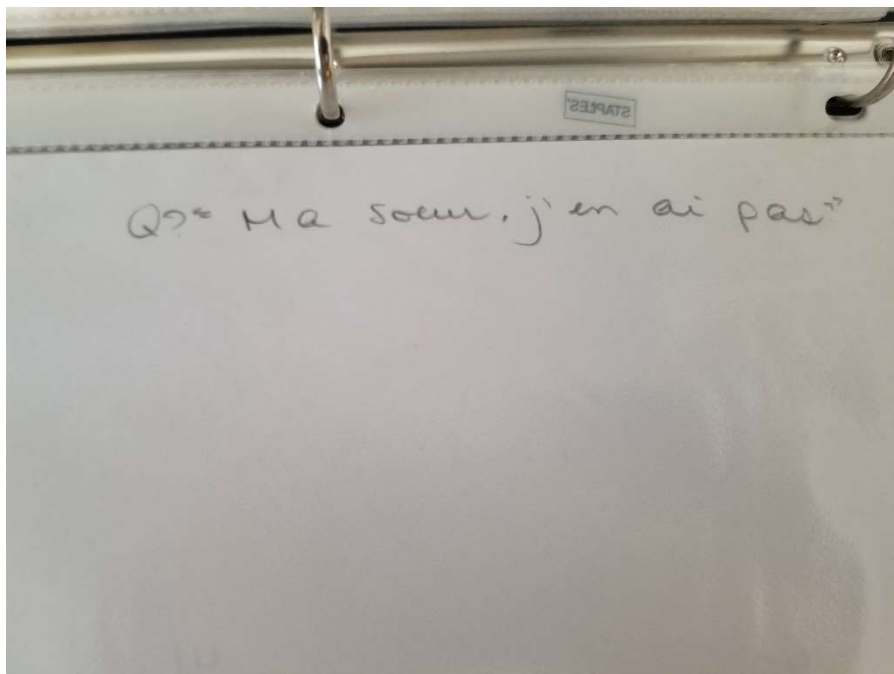


Figure 10



Figure 11

Verbalisations au verso du dessin de famille rêvée



ANNEXE C
DESSINS DE MELYSA

Figure 12



Figure 13

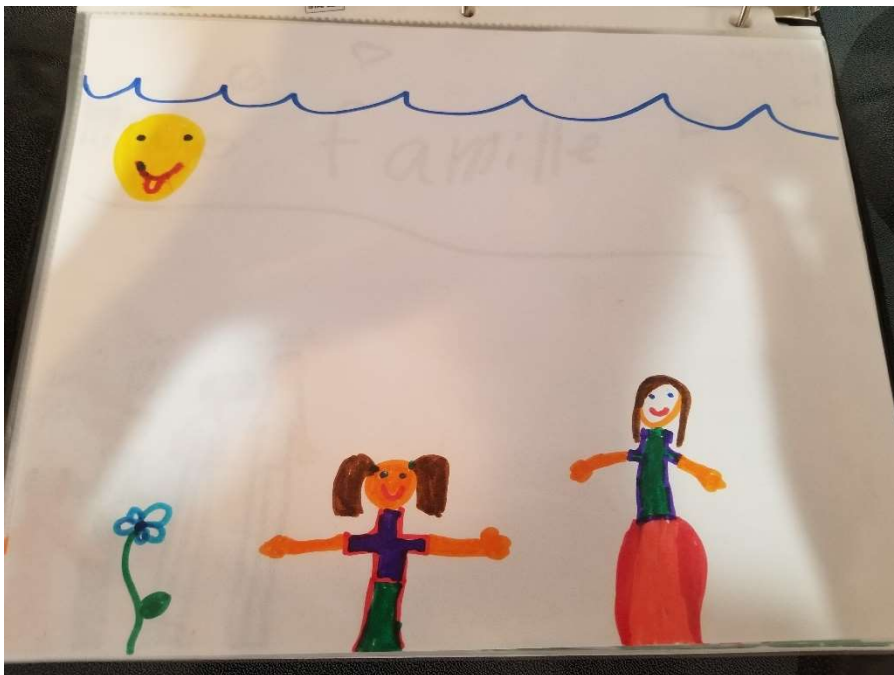


Figure 14

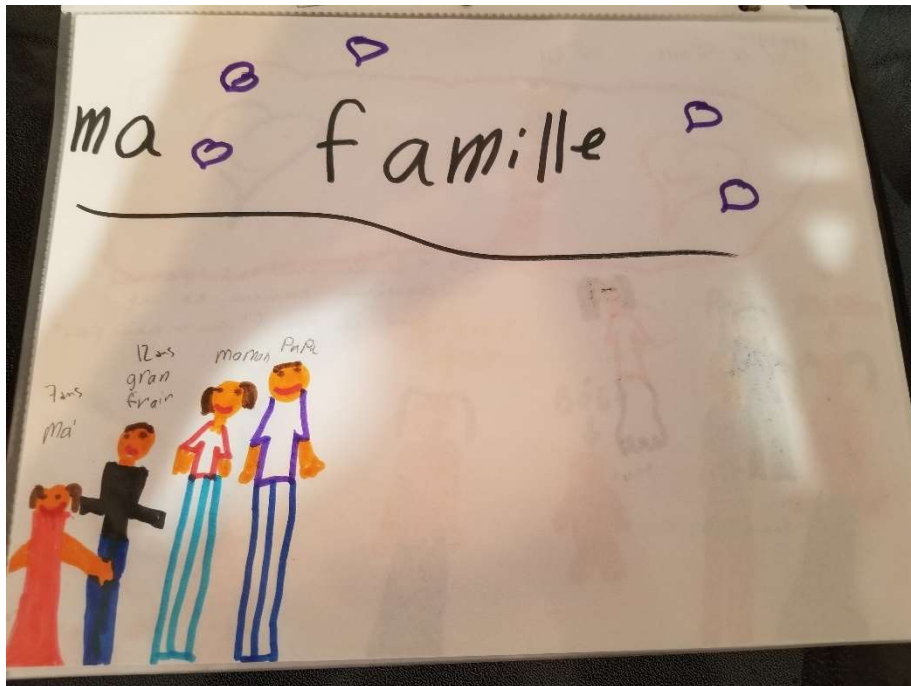


Figure 15

Personnages « ratés » et verbalisation au verso du dessin de famille réelle

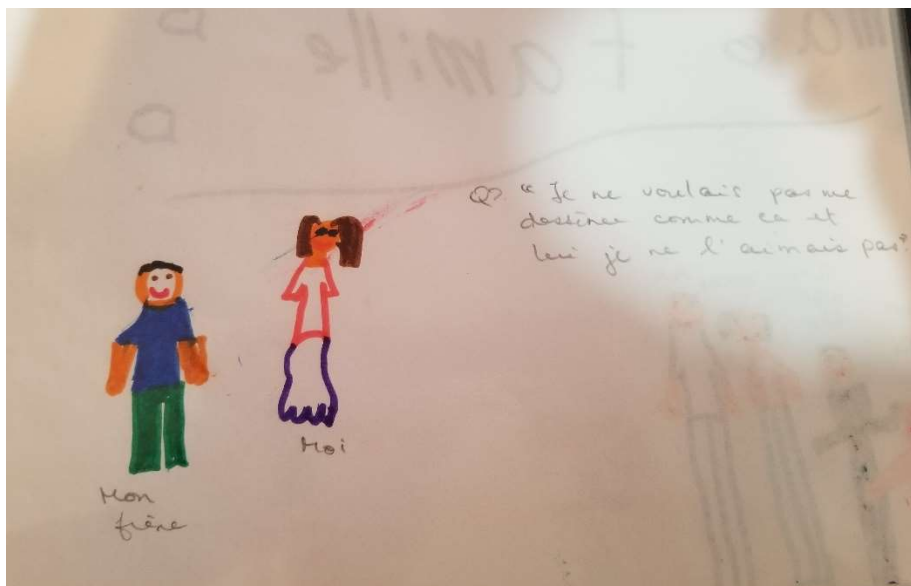
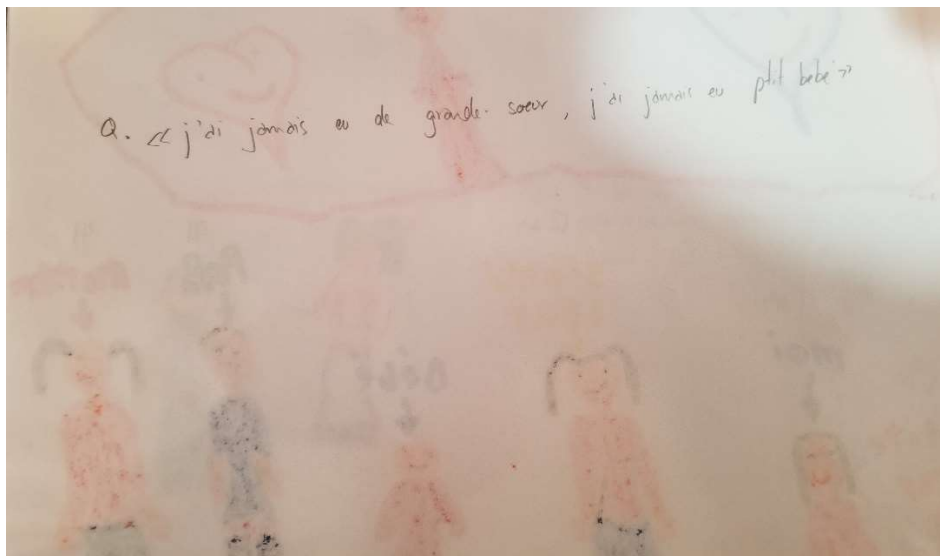


Figure 16



Figure 17

Verbalisation au verso du dessin de famille rêvée



ANNEXE D
DESSINS DE SAMUEL

Figure 18



Figure 19



Figure 20

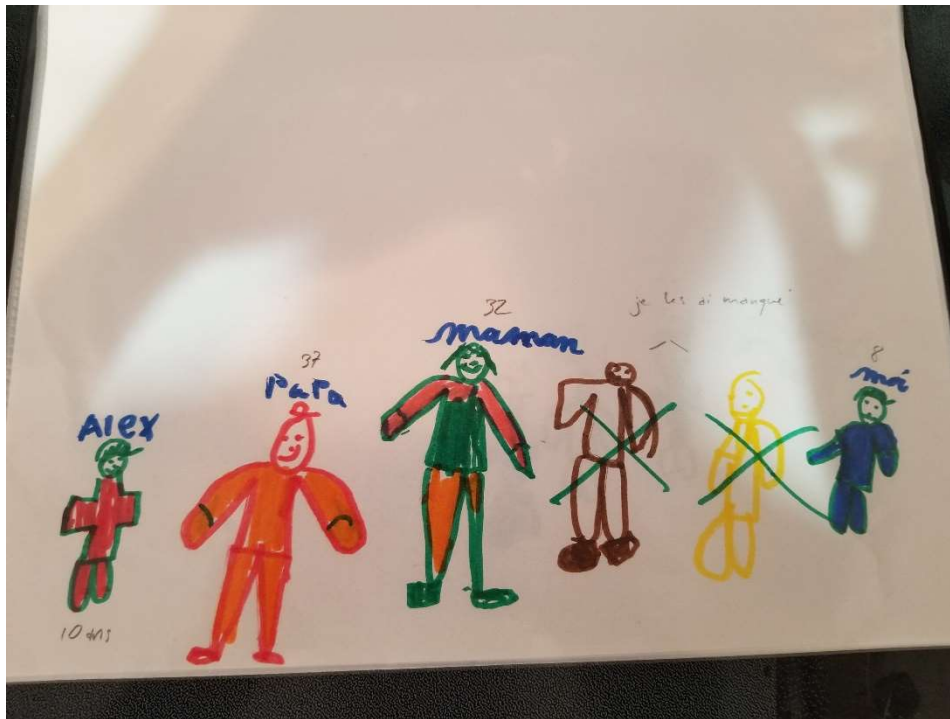
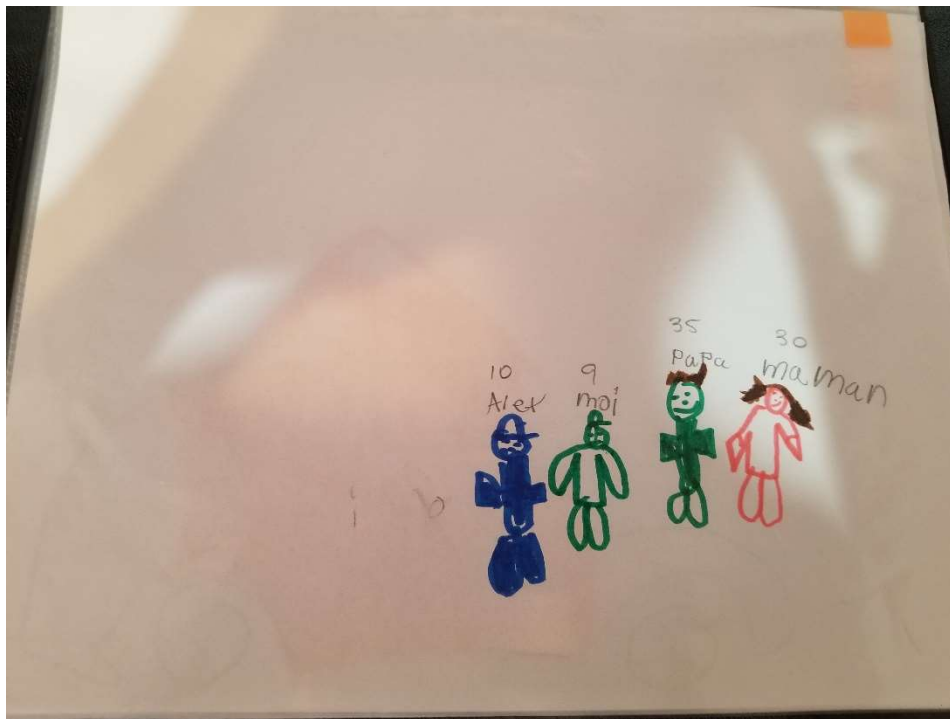


Figure 21



BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, A. (1992). *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*. Privat.
- Anzieu, A. et al. (2008). *Le travail du dessin en psychothérapie de l'enfant*. Dunod.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-Peau*. Dunod.
- Avrane, P. (2013). *Un enfant chez le psychanalyste*. Campagne Première.
- Benghozi, P. (2001). Autorité parentale légale, autorité parentale légitime : l'autorité et le lien. *Le Divan Familial*, 6 (1), pp. 43-55.
- Berger, M. (2003). *L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement*. Dunod.
- Bertrand, S., Bessette, P. A., Krymko-Bleton, I. et Dufour, V. (2011). Le test de quatre dessins comme fenêtre sur la vie psychique infantile : un exemple d'analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 32 (3), p. 289-310.
- Bessette, P. A. (2012). *L'identité dans le lien social, entre le même et l'autre : étude comparative des dessins d'enfants Québécois et Ivoiriens* (Thèse doctorale, Université du Québec à Montréal). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6661/>
- Bleton-Krymko, I. (1984). *Le développement affectif normal de l'enfant et l'adolescent : « moi, toi et le Roi – ça fait trois »*. Morin.
- Bleton-Krymko, I. (2007). Moi, toi et... ou est passé le roi ? Les voies de la socialisation précoce. *Filigrane : écoutes psychanalytiques*, 16 (2), pp. 76-96.
- Bleton-Krymko, I. et al. (2015). Utilisation du dessin d'enfant dans la recherche d'orientation psychanalytique à l'université. *Filigrane*, 24 (1), pp. 107 – 131.
- Bokanowski, T. (2011). Les déclinaisons cliniques du traumatisme en psychanalyse : traumatisme, traumatique, trauma. *Le carnet PSY*, 155 (6), pp. 41-46.
- Bokanowski, T. (2013). *Œdipe aujourd'hui*. Conférences d'introduction à la psychanalyse, 2012-2013 : Les enjeux de l'Œdipe. <https://www.spp.asso.fr/textes/textes-et-conferences/introduction-psychanalyse/2012-2013-les-enjeux-oedipe/oedipe-aujourd'hui/>
- Bourrat, M.-M. (2014). Séparation parentale et mode de garde : droit à l'enfant ou droit de l'enfant ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62 (1), pp. 1-2.
- Brisset, C. (2003). Le Défenseur des enfants face à la séparation et aux ruptures. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51 (3), pp. 116-117.

Brochud, G. (1994). *1001 symboles du Québec*. Presses de l'Université du Québec.

Chassot, R. E. (2018). *Maternité psychique et post-modernité : enjeux de filiation et conflictualité psychique en période périnatale aujourd'hui au Québec* (Thèse doctorale, Université du Québec à Montréal). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11661>

Chemama, R. (2003). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Larousse.

Clair-Le Monnyer, A. (2019). Être, devenir, rester père en cas de séparation : la coparentalité à l'épreuve des faits. *Enfance & Psy*, 81, pp. 134-144.

Corman, L. (1961). *Le test du dessin de la famille*. PUF.

Corman, L. (1966). *Le gribouillis : un test de personnalité profonde*. PUF.

Corpart, I. (2009). Les enfants au cœur des séparations du couple conjugal. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 78 (4), pp. 47-52.

Cromer, S. et Turin, A. (1998). Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ? *Recherches Féministes*, 11 (1), pp. 223-230.

Crotti, E. et Magni, A. (1996). *Gribouillages : le langage secret des enfants*. Traduit de l'italien par Loïc Cohen (1998). Jouvence.

Dahan, J. (1996). Entendre les maux des enfants, accompagner les mots des parents. *Dialogue*, 132, pp. 57-62.

Dallaire, Y. (2014). Le couple et le divorce. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2014/02/08/le-couple-et-le-divorce>

Darcourt, L. (2009). La clinique des enfants : la place du divorce. *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, 78 (4), pp. 19-23.

De Becker, E. (2011). L'enfant et le conflit de loyauté : une forme de maltraitance psychologique. *Annales Médico-Psychologiques*, 169, pp. 339-344.

De Mijolla, A. (2013). *Dictionnaire international de psychanalyse*. Fayard.

Diet, E. (2015). Nouveaux contextes, nouvelles souffrances, nouveaux dispositifs, nouvelles théorisations. Pour une psychanalyse du Malêtre. *Nouvelle Revue de Psychologie*, 20 (2), pp. 141-154.

Dolto, F. (1981). *Tout est langage*. Carrère.

Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Seuil.

- Dolto, F. (1988). *Quand les parents se séparent*. Seuil.
- Dolto, F. (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Gallimard.
- Duché, D.-J. (1983). *L'enfant au risque de la famille*. Centurion.
- Dugnat, M. et Arama, M. (2004). *Patern(al)ité et matern(al)ité*. Devenir Père, Devenir Mère (pp. 7-16).
- Eichler, M. (2012). *Mariage et divorce*. The Canadian Encyclopedia. Consulté sur <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/mariage-and-divorce>
- Euillet, S. (2010). Les enfants face à la séparation : une affaire de reconstruction. *Le Journal des psychologues*, 277, pp. 46-49.
- Fontana, D. (1994). *Le langage secret des symboles*. Montréal, Éditions de l'Homme.
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou* (1970). Payot.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme* (La vie sexuelle, 1997). PUF (pp. 81-105).
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Payot.
- Fruitet, M. (2017). *Le dessin chez l'enfant en psychothérapie*. Champs Social.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Le Seuil.
- Gagné, G. (2005). Présentation: Le Canada français. Son temps, sa nature, son héritage. *Recherches sociographiques*, 46(3), pp. 407-436.
- Gérard, C. (2012). L'interprétation de la violence primaire chez l'enfant, chemin vers l'Œdipe. *Revue Française de Psychanalyse*, 76 (2), pp. 351-366.
- Girerd, C. (2009). *Les figures d'autorité chez l'enfant : différences des sexes et des générations* (Thèse doctorale en psychologie) Université de Strasbourg.
- Greig, P. (2003). *L'enfant et son dessin*. Érès.
- Grondin, J. (2012). *Gadamer et l'expérience herméneutique du texte*. De l'Herméneutique philosophique à l'herméneutique du texte, Proceedings of the 13h international conference on hermeneutic study and education of textual configuration, Université de Montréal. https://www.gcoe.lit.nagoya-u.ac.jp/eng/result/pdf/09_GRONDIN.pdf (pp. 52-64).
- Kaes, R. (1976). *L'appareil psychique groupal : constructions du groupe* (2^e éd., 2000). Dunod.

Kaes, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe. Éléments pour une théorie psychanalytique du groupe*. Dunod.

Kaes, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Dunod.

Kaes, R. (2009). La réalité psychique du lien. *Le Divan Familial*, 22 (1), pp. 107-125.

Kaes, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Dunod.

Korff-Sausse, S. (2007). L'enfant de la modernité (Extrait de *Famille, psychanalyse et modernité*). *Champ psychosomatique*, 47 (3), pp. 23 – 35.

Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Le vocabulaire de la psychanalyse* (5^e éd., 2007). PUF.

Lebovici, S. et Soulé, M. (1970). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. PUF.

Lemaire, J.-G. (1979). *Le couple, sa vie, sa mort*. Payot.

Lucarelli, D. et Tavazza, G. (2005). Configurations familiales d'hier et d'aujourd'hui : dénouer et renouer des liens en psychothérapie psychanalytique du couple. *Le Divan Familial*, 14 (1), pp. 11-26.

Lugassy, F. (1999). *Première immersion en psychanalyse, le développement psychosexuel de l'enfant*. L'Harmattan.

Mariage, A., Cuynet, P. et Jacquot, M. (2005). Étude des répercussions de la séparation parentale à partir du test de l'arbre généalogique. *Dialogue*, 171, pp. 103-115.

Mathelin, C. (1993). *Raisins verts et dents agacées*. Denoël.

Maury, L. (2008). *Le développement de l'enfant*. PUF.

Missonnier, S. (2009). Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. *Le Divan Familial*, 22, pp. 15-31.

Moggio, F. (2003). Clinique psychanalytique de l'enfant : les séparations parentales, creuset possible de la perversion narcissique. *Revue Française de Psychanalyse*, 67 (3), pp. 959-966.

Moggio, F. (2013). Séparations terminées, séparations interminables, violences pour l'enfant. *Perspectives Psy*, 52 (3), pp. 237-244.

Neyrand, G. (2005). La résidence alternée, réponse à la reconfiguration de l'ordre familial. Les enjeux d'un débat. *Recherches Familiales*, 2 (1), pp. 83-99.

Papalia, E., D. (2005). *Psychologie du développement de l'enfant*. Beauchemin.

Parmentier, S. (2009). Les objets kleinien. *Figures de la psychanalyse*, 18 (2), pp. 13-22.

Pelletier, D. (2017). Combien d'enfants en double résidence ou en garde partagée ? Sources et mesures dans les contextes québécois et canadien. *Cahier Québécois de Démographie*, 46 (1), pp. 101-127.

RAF. (1990). *Le dessin comme d'une écriture*. L'Association Freudienne.

Razon, L. et Metz, C. (2011). La violence et son devenir chez l'enfant témoin de violences conjugales. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, pp. 411-414.

Robert, P. (2011). La constitution du couple. *Le Journal des Psychologues*, 284 (1), pp. 31-33.

Rodriguez, A. (1996). Les séparations pêle-mêle : quelques situations problématiques. *Dialogue*, 132, pp. 68-78.

Rosenblum, O. (2007). Désir d'enfant : une folle passion ? *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 35 (10), pp. 1060-1063.

Royer, J. (1984). *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme* (2^e Ed.). Editest.

Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants* (2^e éd., 2005). Hommes et Perspectives.

Sacco, F. et Schmid-Kitsikis, E. (2003). *Psychanalyse de l'enfant et croissance psychique : le développement en question ?* (In Press, 1933). Collection de la S.E.P.E.A.

Savard, N. et Gaudron, Z. C. (2010). *État des lieux des recherches sur les enfants exposés à la violence conjugale*. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58, pp. 513-522.

Schauder, C. (2009). *Souffrances psychiques liées à la séparation conjugale, droit à l'enfant et postmodernité*. *La Lettre de l'Enfance et l'Adolescence*, 78 (4), pp. 13-18.

Smadja, E. et Garcia, V. (2011). Introduction à une approche psychanalytique du couple. *Le Journal des Psychologues*. 284 (1), pp. 24-29.

Statistiques Canada (2019). *Nombre de divorce et indice synthétique de divortialité, 1969-2008*. Tableau sommaire. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/mariages-divorces/6p4.htm>

Statistiques Canada. (2019). *Le bilan démographique du Québec : Mariages et taux de nuptialité, Québec, 1900-2018*. Tableau sommaire. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/mariages-divorces/index.html>

Tremblay, D.-G. (2015). *Les pères et la prise du congé parental ou de paternité : Une nouvelle réalité*. Presses de l'Université du Québec.

Viaux, J.-L. (1996). Vous me direz chez qui je dois aller ? Stratégies d'enfants dans des contentieux de divorce. *Dialogue*, 132, pp. 107-119.

Wallon, P. (2001). *Le dessin d'enfant*. PUF.

Widlöcher, D. (1984). *L'interprétation des dessins d'enfants*. P. Mardaga.

Wilson, A. (1985). Children's drawings: more than just pretty pictures? *Top Santé Health and Beauty*, September, pp. 36-39.

Winnicott, D. (1958). *La capacité d'être seul* (De la pédiatrie à la psychanalyse, 1992). Payot (pp. 326-333).

Winnicott, D. W. (1956). *La préoccupation maternelle primaire* (De la pédiatrie à la psychanalyse, 1992). Payot (pp. 285-291).