

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE ÉDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE L'EDUCATION
SPECIALISEE



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN SOCIAL
AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

**Désertisme parental en situation de précarité et
implication de la fratrie dans une éducation
réussie : une approche de l'intervention socio
familiale dans l'arrondissement de Yaoundé 2**

*Mémoire rédigé et présenté le 06 Juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme de
Master en Education Spécialisée*

Option : Intervention et Action communautaire

par

AWOUDA ENGELBERT

Licence en Sciences de l'Education



jury

Qualité	Noms et grade	Universités
Président	MAYI Marc Bruno, Pr	UYI
Rapporteur	AMBANG Zachée, Pr	UYI
Examineur	MENGOUA Placide, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	21
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	77
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	78
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	91
CONCLUSION.....	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	ix
ANNEXES	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xviii

A

Mon feu père ZOGO BIKE Georges

Ma mère MOLLO Honorine

Mon épouse BOMENE Marie Julienne

Mes enfants

REMERCIEMENTS

Ce travail est parvenu à son terme grâce à un ensemble de contributions individuelles et institutionnelles auxquelles je rends hommage. Il s'agit particulièrement de :

- Professeur AMBANG Zachée, Chef de Département de Biologie et Physiologie Végétales, qui m'a fait l'honneur de diriger ce travail et dont l'entière disponibilité et l'encadrement rigoureux ont amélioré la qualité de cette recherche.
- Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, pour ses encouragements et ses conseils et à tout le corps enseignant de cette Faculté pour leur inlassable dévouement à la formation qu'ils m'ont donnée.
- Tous les enseignants du département d'Education Spécialisée, pour leur disponibilité, leurs remarques et observations depuis le début de mon admission dans cette Faculté en particulier au Dr IGOUI Gilbert. Enseignant à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, pour ses multiples conseils, remarques et observations tout au long de la rédaction de ce mémoire.
- Tout le personnel du Centre Social 'change for change', qui a accepté de nous aider d'une manière ou d'une autre à travers leur disponibilité aux entretiens et leur soutien matériel.
- Tous mes amis (es), mes camarades de la Promotion Master 2-IOE année 2023/ 2024 de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I pour leur soutien et collaboration dans la réalisation de ce travail.

LISTE DES ABREVIATIONS

- C.E.S.C : Comité d'Education à la Santé, à la Citoyenneté
- E.D.S : Éducation Spécialisée
- E.I : Évitement à l'Inhibition
- H.G : Hypothèse Générale
- H.R : Hypothèse de Recherche
- H.S : Handicap Social.
- H.S : Hypothèse Secondaire
- H.S : Hypothèse Spécifique
- I.F : Imaginaire et aux Fantômes
- I.N.P.E.S : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé
- I.O.E : Intervention et Orientation Extra-Scolaire
- M.C : Motrice et Corporelle
- M.D.H- PPH : Modèle de Développement Humain- Processus de Production du Handicap.
- O.C : Objectivité et au Contrôle
- O.C.D.E : Organisation de Coopération et de Développement Economique
- O.G : Objectif Général
- O.G.S Objectif Général Spécifique
- O.M.S : Organisation Mondiale de la Santé
- O.N.U : Organisation des Nations Unies
- P.R.E : Programme de la Réussite Educative
- R.A : Recours à l'Imaginaire
- R.C : Réalité Externe.
- T.A.T : Thématie Apperception Test
- U N.C.R.C : Convention Relative aux Droits de l'Enfant des Nations-Unies
- U.F : Unité Fonctionnelle

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques de groupe de recherche	80
Tableau 2 : Ordre de présentation des planches	84
Tableau 3 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas de Yasmine	95
Tableau 4 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas Sabrina.....	102
Tableau 5 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif	108
Tableau 6 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas de Hakim	115
Tableau 7 : Représentation quantitatif des procédés présentés dans les protocoles de quatre cas.....	120

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2).....	93
---	----

RESUME

Notre recherche s'intitule : Désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie. Il s'agit d'une approche centrée sur l'intervention socio-familiale dans l'arrondissement de Yaoundé II. Dans le cadre de notre recherche, le démission ou l'abandon parental que nous prévoyons se situe en trois grandes phases : désertisme parental, situation de précarité ou de vulnérabilité et l'éducation. Cette recherche pose comme problème celui de l'engagement ou la fonction de relais que joue la fratrie en cas d'échec de la mission parentale sur la formation de l'enfant.

Au plan méthodologique, nous avons opté pour une démarche qualitative. La collecte des données a été minutieusement faite par des entretiens semi-directifs adressés auprès de 4 élèves donc l'âge varie entre 11 et 21ans des enseignements primaire et secondaire dans le deuxième arrondissement de la ville de Yaoundé. Une analyse des données thématique est menée dans le cadre de cette recherche. Partant du modèle de développement humain du processus de production de handicap, les interprétations faites sur la base de nos modalités et hypothèses de recherches nous ont permis d'aboutir aux résultats qui montrent clairement que : le désertisme parental en situation de précarité a une influence négative sur l'éducation de l'enfant et que, le relais ou l'engagement fraternel est capital pour l'instruction, la réussite, l'épanouissement, la formation morale, psychologique, psychique, intellectuelle et physique de l'enfant. Cette réussite scolaire de l'enfant est fonction des facteurs personnels, sociaux, culturels, environnementaux et temporel.

Mots clés : désertisme parental, situation de précarité, implication de la fratrie, éducation.

ABSTRACT

Our research is entitled: Desertism parental in a situation of precariousness and the involvement of siblings in a successful education. This is an approach focused on socio-family intervention in the district of Yaoundé II. In the framework of our research, the challenge or abandonment parental that we anticipate falls into three major phases: desertism parental, situation of precariousness or vulnerability and education. This research poses the problem of commitment or the relay function that siblings play in the event of failure of the parental mission on the training of the child.

Methodologically, we opted for a qualitative approach. Data collection was carefully carried out through semi-structured interviews addressed to 4 students therefore the age varies between 11 and 21 years of primary and secondary education in the second district of the city of Yaoundé. A data analysis thematic is carried out as part of this research. Starting from the human development model of the process of producing disability, the interpretation statements made on the basis of our research methods and hypotheses allowed us to achieve results which clearly show that: desertism parents in a precarious situation has a negative influence on the education of the child and that, the relay or pledge fraternal is capital for the education, success, development, moral, psychological, psychological, intellectual and physical training of the child. The child's academic success depends on personal, social, cultural, environmental and temporal factors.

Keywords : parental desertism, precarious situation, sibling involvement, education.

INTRODUCTION

La présente étude porte de manière générale sur le désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie. Cette étude représente une contribution à l'explication et à la compréhension des comportements scolaires (échec ou réussite) et de leurs causes. La famille est la cellule de base de la société. En cette qualité, les parents doivent la sauvegarder en offrant aux enfants des conditions favorables à leur épanouissement physique, moral, affectif et intellectuel. En Afrique en général et au Cameroun en particulier, la fierté et la raison d'être des parents c'est l'enfant. Sa réussite scolaire et plus tard sociale constitue un prestige pour les parents, un facteur de respect, d'honneur sur le plan social.

Cependant, l'expérience quotidienne nous permet de constater que certains parents, par ignorance peut-être, ne savent pas comment participer à la réussite de leurs enfants, comment les assister, les aider dans leur travail scolaire, surtout lorsque les enfants ne présentent pas un examen officiel. Ils pensent alors qu'il n'y a aucun obstacle majeur pouvant entraver la réussite scolaire des enfants dans les classes sans examens officiels. Ainsi, on assiste à une carence de participation parentale laquelle est à l'origine des retards et des redoublements scolaires. Les enfants sont pour ainsi dire, abandonnés à l'institution scolaire et les difficultés qui en découlent ont selon les parents, une explication d'ordre pédagogique.

Alors, les méthodes d'enseignement, les programmes, les enseignants ou l'enfant lui-même sont incriminés. Pourtant, il y a lieu de prédire une réduction du taux d'échec des enfants lorsque ceux-ci bénéficient de l'aide parentale, surtout s'ils sont suffisamment préparés et bien armés pour aborder les enseignements dispensés dans chaque classe où ils se retrouvent. Il y a donc lieu de souligner qu'il n'y a pas de classe prioritaire où doit intervenir l'encadrement scolaire parental. Ainsi l'assistance parentale qui vient s'associer à l'institution scolaire, est une attitude nouvelle qui mérite des encouragements, qu'il faut promouvoir car elle doit s'acquérir à travers l'éducation des parents afin qu'ils comprennent la responsabilité qui est la leur ; participer au processus scolaire de leurs enfants.

Plusieurs travaux de recherche sur les facteurs d'adaptation ou d'inadaptation scolaire, faits par certains auteurs permettent de classer les causes en deux grandes catégories :

- Effet du milieu social : Des travaux relevant tant de la psychologie différentielle que de la psychologie générale et sociale ont aussi montré l'influence du milieu social de l'enfant sur sa réussite scolaire Villars (1972).
- Environnement social et culturel : Ici, l'on fait allusion à un ensemble de facteurs tels que la condition matérielle des parents, les niveaux d'aspiration des parents, la catégorie socio-culturelle des parents Boudieu et Passeron (1971, 1978).

Un autre facteur non-négligeable, qui n'est pas sans effets sur le rendement scolaire est la participation des parents au processus de scolarisation de l'enfant. Au second cycle surtout, l'échec de l'enfant peut provenir de l'abandon à lui-même dans ses tâches scolaires. Les retards et les redoublements scolaires sont alors observés. Dans la classe, il existe un esprit de compétition et l'enfant doit fournir des efforts pour comprendre puisque soutenu par un état d'esprit collectif qu'un maître habile doit diriger en tant que « facilitateur » ROGERS cité par Villars (1972). Pendant que l'enseignant consacre sa journée à ses élèves, il devrait avoir une continuité de l'ambiance scolaire au niveau de la famille. Notre travail consiste à étudier le désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie : Une approche de l'intervention Socio-familiale dans l'arrondissement de Yaoundé 2.

Pour faire le point sur le sujet, des données ont été recueillies à l'aide d'entretiens avec les enfants du secondaire et du supérieur.

La recherche se subdivise en trois parties : la première partie comporte la problématique de l'étude. Le problème de recherche évoqué ci-dessus est cerné de façon plus élaborée. La question de recherche, l'intérêt et les objectifs de l'étude y sont dégagés. Elle comporte également l'énoncé de l'hypothèse générale de l'étude, les différentes hypothèses de recherche ainsi que la revue de littérature. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie. Dans ce cadre, s'effectuent l'identification et l'opérationnalisation des différentes variables de l'étude. La méthode de collecte et l'analyse des données, la description, la sélection de l'échantillon y sont abordées ainsi que la présentation des limites de l'étude et les difficultés rencontrées. La troisième partie est réservée à la présentation des données de l'enquête, la vérification des hypothèses avancées ainsi que l'interprétation et la discussion des résultats obtenus. Dans la conclusion générale, la portée de l'étude sera dégagée et certaines recommandations seront suggérées.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

1.1. Contexte et justification de recherche

De nombreuses études scientifiques affirment l'importance du rôle de la famille dans l'épanouissement et le développement harmonieux de l'enfant, à la naissance, l'enfant est déjà équipé par un programme génétique qui détermine son évolution, mais ce dernier reste un potentiel à déployer et ce n'est réalisable qu'à travers une stimulation suffisante de son entourage en particulier ses parents. De ce fait, la famille joue un rôle d'une structure protectrice, contenant et stimulante, chaque membre de ce système assure une fonction ce qui permet l'efficacité de ce système familiale dans le sens où ce dernier permet l'épanouissement de l'enfant. C'est aujourd'hui une grande aventure de voir évoluer les enfants dans leurs singularités, de la naissance à l'adolescence, le petit d'homme va se construire jour après jour en suivant simultanément des stades de développement mais également selon sa propre nature sa différence, les processus de développement vont inclure l'ensemble des interactions entre enfants en devenir et son environnement, car les facteurs externes peuvent jouer un rôle important dans la croissance de l'enfant. (Sylvie, 2010)

Au cours de son évolution, l'enfant fait l'expérience de la séparation, ce qui est un phénomène naturel et important pour acquérir l'autonomie, néanmoins ses séparations sont vécues comme des crises d'angoisses qui restent à intégrer. Cependant il arrive que ce dernière trouve confronter à une séparation engendrée par le désertisme parental en situation de précarité, une situation qui pourrait être vécu comme un traumatisme et qui incite un remaniement de son équilibre interne et des représentations qu'il se fait de ses parents. Ce n'est qu'en 1959 que les droits de l'enfant seront votés et adoptés, depuis l'enfant a pris une place nouvelle dans les familles et de la société. Même si nous savons que le développement de l'enfant démarre dès sa conception, il faut tenter néanmoins de souligner les grandes étapes de son développement, ou comme le disait Françoise Dolto (les étapes majeures de l'enfant) (Sylvie, 2010)

La psychanalyse a fait un grand usage de la notion de représentation, pour mémoire, le premier emploi date de 1893, lorsque Freud explique la crise hystérique par des groupes de représentation qui coexisteraient indépendamment des autres représentations. Le problème viendrait de la rupture des associations entre ce groupe de représentation et les autres... les processus représentationnels ne sont pas conscients. Ils se contentent d'exister. Mais ils peuvent

produire des manifestations conscientes sous forme d'une pensée. La notion de représentation a été largement critiquée, en particulier par la philosophie contemporaine. Elle reste néanmoins un des principes centraux de notre rapport au monde. Si nous devons garder à l'esprit certaines critiques de la représentation, ces derniers ne remettent pas en cause la représentation comme principe central de notre rapport au monde. Certes, il y a toujours le risque de la représentation contienne plus que l'objet qu'elle essaie de saisir, il y a toujours un jeu subtil de pouvoir au centre de cette notion et de son utilisation. (Kohl, 2006).

L'aspect individuel des représentations a surtout été abordé par la psychologie qui s'est intéressé aux modèles mentaux, aux représentations mentales, aux représentations chez l'enfant etc. l'intérêt de l'aspect collectif des représentations individuelles est surtout porté par la psychologie sociale depuis les années soixante. Cependant on peut situer l'entrée de l'étude des représentations social dans le champ de la psychologie social à la parution en 1961 du livre de Moscovici «la psychanalyse son image, et son publique » dans cet ouvrage l'auteur se penche sur un objet d'étude contemporain. Il va fournir pour la première fois un concept opérant de représentation social. Moscovici (1976) considère la représentation comme un processus autonome qui s'appuie sur deux processus essentiels : le processus perceptif ou sensoriel et le processus conceptuel Le processus sensoriel permet de saisir et d'enregistrer l'objet mais c'est au processus conceptuel de remodeler, travailler et organiser ce qui est perçu. (Kohl, 2006).

Jodelet (1975) dans son étude propose une définition classique de la représentation sociale comme « *forme de connaissance courante dite de sens commun* » caractérisé par les propriétés suivantes ; elle est socialement élaborée et partagée, elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et communications ; concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social ou culturel donné ». Jodelet (1984) poursuit pour définir la représentation comme « contenu mental concret d'un acte de pensée qui restitue symboliquement quelque chose d'absent, qui rapproche quelque chose de lointain » (Kohl, 2006). La représentation est centrale car médiatrice entre le sujet et le monde, médiation complexe car le monde médiatisé est aussi le monde ne constitue pas le sujet par la médiation qu'elle permet, la représentation entraîne un dépassement de l'objet en donnant au sujet l'accès à une conscience pleine et entière de lui-même. (Kohl, 2006) la représentation est finalement la fabrication d'un accès au monde.

L'enfant, en effet, est plus particulièrement l'objet des politiques et du droit de la famille, apparaissant comme le seul repère désormais par rapport à une structure qui a perdu un cadre stable et durable. Il convient dorénavant de donner un statut à l'enfant, pour que malgré les

aléas de la vie de ses parents, son avenir et ses droits soient garantis. La réforme du code civil français, le 8 janvier 1993, inscrite dans la Loi sur l'autorité parentale conjointe relative aux enfants marque définitivement cette évolution. Elle assure ainsi à l'enfant des droits et devoirs équivalents de la part de ses deux parents. Les pères sont de fait de plus en plus présents auprès de leurs enfants, y compris après la séparation ou le départ. Il y a donc une personnalisation du lien à l'enfant qui devient le centre des relations familiales, surtout lorsque la structure a éclaté.

Les études sociologiques, psychologiques et même réductionnistes sont plutôt alarmantes, les enfants de familles vivant un divorce, une séparation ou un départ brusque des parents seraient plus enclins à l'échec scolaire, à avoir des problèmes avec la justice, à consommer des drogues ou de l'alcool de façon abusive, le pourcentage des enfants ayant des problèmes affectifs, des problèmes de santé mentale ou des troubles de comportement seraient également plus élevé chez les enfants dont les parents sont séparés que chez eux qui vivent dans une famille unie. (Janin, 2006).

Depuis les années septante, les recherches se multiplient sur les relations entre l'école, la famille et les autres institutions de la société. De même, nombreuses sont les initiatives qui tentent d'impliquer les parents dans le système éducatif (Ravn, 1996 ; O.C.D.E., 1997 ; Epstein, 2008, Deslandes 2009). A ce titre, les modèles de partenariat et de co-éducation sont un modèle soutenu par la communauté des chercheurs dans le monde de l'éducation (Macbeth, 1989 ; de Singly, 1997 ; Bouchard, Talbot, Pelchat et Boudreault, 1998 ; Pourtois et Desmet, 1997). Le politique adhère également à cette philosophie. La plupart des pays européens ont ainsi souhaité mettre en œuvre une politique éducative centrée sur le partenariat (Bogdanowicz, 1994).

Toutefois, l'évaluation de la participation des parents au système scolaire en Europe montre que l'implication des parents dans l'école se résume généralement à une participation parentale à la gestion du système (Bogdanowicz, 1994, O.C.D.E., 1997). Dans ce cas, les parents sont invités à émettre des avis et prendre des décisions à propos du calendrier et de l'organisation des fêtes scolaires, ou encore à propos du régime disciplinaire, etc. Les parents ne sont donc pas considérés comme de réels partenaires de l'acte éducatif. Il apparaît que les formules pédagogiques centrées sur le partenariat entre l'école et la famille font uniquement l'objet d'expériences privilégiées et limitées dans le temps.

Par ailleurs, la recherche en sociologie de l'éducation montre que le rapport à l'école varie selon l'appartenance sociale des familles (Montandon, 1997, Terrail, 2002). Les parents qui développent une attitude de partenariat ou de collaboration avec l'école sont pour la plupart

issus de milieux favorisés, constituent une minorité et ont des enfants qui ont peu de problèmes d'apprentissage scolaire. A l'opposé, un large groupe de parents adoptent vis-à-vis de l'école une attitude de délégation ou d'attribution de mandat. Ces parents proviennent essentiellement de familles plus modestes et se caractérisent par un désengagement face aux enjeux de la scolarité avant même l'entrée dans l'enseignement secondaire. Le partenariat éducatif entre l'école et la famille est donc loin d'être une réalité, mais il demeure un idéal à atteindre encouragé par de nombreux gouvernements en vue d'améliorer les performances scolaires des plus jeunes (O.C.D.E., 1997). Ce rapprochement a pour conséquence de provoquer « un retour des parents » qui avaient été écartés de l'école dès sa fondation (Gayet, 2004).

Les mesures politiques qui favorisent l'implication des partenaires de l'éducation et plus particulièrement des parents, dans le dispositif scolaire se mettent en place. De manière plus accentuée, le Contrat pour l'école de 2005 cible les relations entre l'école et la famille comme une des priorités élémentaires d'un plan de développement pour l'enseignement. Néanmoins, force est de constater que ces relations restent aujourd'hui à l'état de bonnes intentions et ne se développent que de manière localisée voire ponctuelle. L'implication des parents au système éducatif ne se décrète donc pas. Elle demande d'être incorporée plus fondamentalement dans les pratiques et les mécanismes de socialisation tout en favorisant le développement d'un enseignement qui puisse être dégagé des stigmatisations sociales.

Aujourd'hui, dans un contexte où les relations entre l'école et la famille sont placées sous le regard attentif des scientifiques et des décideurs, les questions se multiplient : quelles sont les représentations des différents acteurs à propos des relations entre l'école et la famille ? Quelles représentations, quelles pratiques et quels contextes favorisent ces relations d'une part et le développement de l'enfant d'autre part ? Comment les médias modernes peuvent-ils soutenir les interactions entre l'école et la famille ? Quels types de stratégies mettent en œuvre les parents dans leur choix d'établissement ? Par quels facteurs ces choix sont-ils influencés ? Autant de questions qui sont abordées dans le présent numéro de la Revue Education et Formation sur la thématique des relations entre l'école et la famille. Pour Voz (2008), les relations école-famille passent par la communication, elle-même sous-tendue par les représentations sociales que véhiculent les acteurs de l'éducation en fonction de leur contexte.

1.2.PROBLEME DE RECHERCHE

1.2.1. Constat de recherche

Dans cette recherche, nous avons constaté que les enfants passent la majorité de leurs temps seuls à la maison. Les parents sont quasiment absents et ignorent vraiment les difficultés auxquelles sont exposés des enfants, ils apportent matériels, finance, nourritures et autres cadeaux aux enfants mais leur absence permanente est un facteur de carence affective et source d'instabilité, du désordre et même des échecs éducatif et scolaire. Les travaux de Voz et al (2008), montrent que les relations école-famille pour la réussite scolaire de l'enfant sont capitales. Ils pensent que, les relations école-famille passent par la communication, elle-même sous-tendue par les représentations sociales que véhiculent les acteurs de l'éducation en fonction de leur contexte socioculturel. Ils identifient trois types de représentation de l'école. La première est associée aux concepts de bien-être et d'ouverture ; la deuxième est centrée sur le travail et l'activité tandis que la troisième se fonde sur l'importance des professionnels et de l'organisation de l'établissement. En tenant compte des contextes scolaires, ces représentations peuvent être accentuées en fonction des acteurs (parents – autochtones ou allochtones - enseignants). Les conclusions permettent, entre autres, de mieux cerner la diversité des représentations scolaires notamment auprès des populations les plus fragilisées dans leur rapport à l'école. Dans leur article princeps, sur l'engagement parental scolaire et lien école-famille, ces auteurs pensent que, l'investissement scolaire des parents au sein de la famille communément appelé « l'engagement parental » ait une influence significative sur les performances scolaires des enfants.

Larivée (2014) dresse un portrait relativement positif et réaliste des relations entre l'école et la famille dans les secteurs préscolaire, primaire et secondaire. Les éclairages apportés sont variés : tantôt les parents se contentent des propositions d'implication qui leur sont faites, notamment en ce qui concerne le travail scolaire à la maison ; tantôt, ils souhaiteraient pouvoir être impliqués davantage dans les activités à l'école. Quant aux attentes à l'égard de l'implication parentale, elles sont plurielles et nécessitent une prise de conscience des besoins et des intérêts non seulement des parents mais aussi des enseignants et de l'école. Si la pression sociale invite à une plus grande implication des parents dans l'univers scolaire il importe avant tout de mieux cerner le mode d'implication susceptible de favoriser la réussite de l'enfant tout en tenant compte de la diversité des familles et des attentes des acteurs de l'éducation.

Plusieurs recherches ont été orientées vers les attentes des parents envers l'école ou les

attentes des enseignants ou de l'école envers les parents (Claes et Comeau, 1996; De Sadeleer, Brassard et Brunet, 2004). Les résultats des recherches ont ainsi permis de mieux comprendre les attentes mutuelles de ces acteurs en mettant en évidence les continuités et les ruptures dans leurs points de vue. D'une manière générale, il apparaît que de nombreux obstacles existent et nuisent à l'implication des parents. Certains relèvent de contraintes liées principalement aux responsabilités parentales, telles les occupations professionnelles, le manque de temps, la présence d'enfants en bas âge à la maison, les distances à parcourir pour se rendre à l'école, la rareté des occasions de participer à des activités à l'école, le manque d'intérêt ou de compétence (Labrie, Wilson et Roberge et al., 2000; Mc Wayne et al. 2004, Trudelle et Montambault, 1994).

D'autres concernent l'école et les enseignants qui sont réticents à accorder un pouvoir décisionnel aux parents (Mokwety-Alula, 2002). Enfin, plusieurs obstacles sont le fruit de la dynamique relationnelle entre les parents et l'école : les différences de croyances, les difficultés de communication, la confusion à propos des rôles respectifs, le manque de temps, etc. (De Bruhl, 2006). Étant donné la complexité et les difficultés pour arriver à concrétiser l'implication parentale, McWayne et al. (2004) soulignent que les milieux scolaires doivent faire preuve d'ouverture et de créativité s'ils désirent réellement la favoriser. Les attentes des enseignants ou de l'école à l'égard des parents concernent surtout la supervision et la responsabilisation parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). De leur côté, plusieurs parents se sentent blâmés pour les difficultés de leur enfant ou ne se sentent pas les bienvenus à l'école.

Un certain nombre de recherches portent sur ce qui se passe dans les familles en amont, c'est-à-dire pour reprendre l'expression de Glasman (1992), qu'est-ce qui permet de « livrer un enfant scolarisable » et, en parallèle, à l'école. On s'intéressera ainsi notamment au lien entre éducation familiale et réussite scolaire. Des travaux déjà anciens (Lautrey, 1980 ; Kellerhals & Montandon, 1991) montrent qu'un style parental souple et démocratique (mise en valeur de la communication, des relations et des activités communes au sein de la famille nucléaire) est plus favorable à la réussite des enfants et correspond en tout cas au modèle valorisé par l'école dans les pays d'Europe occidentale (France, Belgique, Suisse). Plus récemment, au Québec, Deslandes (1996) trouve également que l'encouragement à l'autonomie influence positivement les résultats scolaires.

Par ailleurs, une série de méta-analyses effectuées sur des données canadiennes et belges (Deslandes & Richard, 2001) met en évidence que le soutien affectif des parents (actif à domicile et à l'école : encouragements, compliments, aide aux devoirs, présence à l'école pour certaines

activités) est le meilleur prédicateur de la note moyenne de l'élève. Deslandes(1996) se réfère aussi aux travaux américains (métaanalyse de Fan & Chen, 2001) pour relever que pour une corrélation positive, mais modeste, entre implication parentale et réussite scolaire, les aspirations des parents pour leurs enfants (ou la représentation que les élèves s'en font) présentent la corrélation la plus élevée et la supervision à domicile la corrélation la plus faible.

À ces rapports asymétriques dans les relations avec les professionnels de l'école, s'ajoutent ceux vécus dans la sphère privée avec leur enfant. Les devoirs à la maison sont l'équivalent d'un « travail » qui, de manière exemplaire, réalise l'extension de la forme scolaire dans le quotidien des enfants et des familles (Rayou, 2009). Lors des entretiens, les parents ont abordé spontanément ce sujet qui occupe tout autant qu'il préoccupe, à la fois comme contrainte et comme enjeu. Enjeu sensiblement plus présent que celui des relations avec les enseignants ou la participation à des réunions, car il sollicite directement et rituellement l'intervention des parents.

D'ailleurs, les apprentissages fondamentaux de l'enseignement donnent lieu à un suivi particulièrement rapproché. Nombre de mères déclarent, selon leur expression, être toujours « derrière » leur enfant, comme pour mieux attester de leur implication et attention sans relâche. Cette surveillance suscite son lot de tensions, disputes et menaces de punitions au cas où l'enfant viendrait à négliger son « travail » ou à le dissimuler. De telles attitudes attestent d'une mobilisation parentale dans les milieux populaires que les recherches sur le temps effectivement consacré aux devoirs ont permis de confirmer (Gouyon, 2004 ; Kakpo, 2012). Cependant, dans ce domaine, la « bonne volonté » ne suffit pas. Un certain nombre de parents ont des rythmes quotidiens et des obligations qui ne leur laissent guère de temps disponible, notamment les mères seules. Surtout, les parents sont précocement confrontés à leur propre incompétence pour intervenir et le faire efficacement. Qu'il s'agisse des méthodes d'apprentissage, des modes de raisonnement à suivre ou, bien sûr, des contenus enseignés, les parents les moins. Dans le cadre de cette étude le problème posé et devant être traité et celui l'impact négatif du désertisme parental en situation de précarité sur l'implication de la dynamique de réussite éducative fraternelle.

1.2.2. Problème de recherche

L'on commence cette partie en s'interrogeant sur : qu'est-ce un parent ? Pourquoi dit-on souvent qu'il y a des bons et des mauvais parents ? Être un bon parent sonne aujourd'hui comme une évidence ou chacun aspire faire son possible pour répondre à ce que la société, en commençant par lui-même, attend dès lors qu'il s'est engagé dans l'aventure de la parentalité. C'est peut-être déjà dans cet engagement implicite, modalité contemporaine du faire famille, caractérisé par la volonté et le choix (du partenaire, du type de lien, de devenir parent et de contrôler le nombre d'enfants...) que nous pouvons repérer une caractéristique actuelle de l'être parent. Une première partie s'attache à repérer les figures des bons et mauvais parents répandues dans notre imaginaire social et prescrites dans les idéaux sociaux.

Marie-Clémence Le Pape nous invite à repérer la valeur dominante de certains modèles, en analysant un corpus de documents élaborés sur une quarantaine d'années dans les campagnes menées par l'INPES. Son étude dévoile que si les évolutions récentes des formes de la famille ont contribué à relativiser les liens statutaires au profit d'un modèle familial centré sur les relations, la norme d'un modèle parental fortement hétérosexué reste toujours fortement prégnante. La contribution de Bastard, dans une autre partie du recueil, montre comment ce modèle hétérosexué est travaillé par l'augmentation des séparations conjugales qui contribue à promouvoir le modèle de ce qu'il nomme « la famille parlante ». Les séparations induisent une circulation des enfants entre différents foyers qui nécessite de la part des parents de bonnes capacités de négociation et de contractualisation. Il est attendu des parents non seulement d'explicitier leurs décisions mais aussi de très peu d'études ont toutefois examiné les liens qui existent entre l'implication parentale dans le suivi scolaire et l'engagement scolaire de l'élève du primaire, et aucune d'entre elles n'a considéré l'implication parentale et l'engagement scolaire selon une perspective multidimensionnelle (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Quelques études ont cependant mis en évidence l'existence d'une association positive indirecte entre l'implication parentale dans le suivi scolaire auprès d'élèves du secondaire et leur niveau d'engagement scolaire (Bempechat et Shernoff, 2012; Mo et Singh, 2008).

Archambault et Tardif-Grenier (2017) dans leur étude portant sur l'Implication parentale et réussite éducative mettent l'accent sur l'impact des engagements parentaux sur la réussite scolaire des enfants. Leur étude vise à établir et montrer dans quelle mesure l'implication parentale dans le suivi scolaire est associée au rendement et à l'engagement scolaire d'élèves du secteur primaire qui sont issus de l'immigration. L'on sait que, la réussite éducative est un

préalable essentiel à la pleine participation d'un individu à la société. Ces deux chercheurs constatent dans leur étude que la réussite ou l'échec éducatifs de l'élève sont conditionnés par de nombreuses variables. Sauf que, de tous ces multiples facteurs, seulement deux ont fait l'objet d'une attention plus marquée dans le cadre de leurs travaux. Ces deux variables sont alors : le rendement et l'engagement scolaire. Le rendement scolaire se définit par le résultat d'un élève aux évaluations continues des acquis dans le cadre scolaire (Bloom et al., 1981; Ward et al., 1996). Fredricks et al (2004) propose la définition la plus consensuelle de l'engagement scolaire qui le définissent d'ailleurs comme un métaconstruit regroupant trois dimensions : affective, cognitive et comportementale.

L'engagement scolaire est généralement souvent évalué par l'enseignant de l'élève en fonction de la fréquence d'apparition de comportements observables de conformité et d'assiduité (Fredricks et al., 2004). Quel est le sens des de concepts des trois grandes dimensions qui définissent l'engagement scolaire ? La dimension affective de l'engagement scolaire renvoie aux sentiments et aux attitudes des élèves envers l'école et varie selon la matière scolaire concernée. La dimension cognitive de l'engagement scolaire fait référence à l'autorégulation et au niveau d'investissement déployé par l'élève dans le but de mener ses apprentissages. Enfin, la dimension comportementale de l'engagement renvoie à la fois à la participation aux activités scolaires et parascolaires et aux comportements de conformité tels que respecter les règles de la classe et faire preuve d'assiduité.

La dimension affective du lien école-parent réfère au niveau de confort et de confiance de ce dernier à l'endroit de l'école de son enfant. En revanche, la dimension comportementale du lien école-parent fait référence aux comportements que le parent déploie afin d'être en contact avec l'école de son enfant. Le lien affectif et comportemental entre les parents et l'école est aussi associé au rendement scolaire de l'élève du primaire (Grolnick et al., 2000; Hill, Castellino et al., 2004). Ainsi, les comportements parentaux visant à communiquer régulièrement avec l'enseignant et à participer à des activités qui ont lieu à l'école sont associés à un rendement plus élevé chez l'élève. Il en va de même lorsque les parents se sentent bienvenus à l'école et font confiance au personnel scolaire. Enfin, le soutien et l'encadrement lors des devoirs renvoient à l'établissement d'un horaire et à la supervision parentale de cette activité, deux pratiques qui sont associées à un meilleur rendement chez l'élève (Gutman et McLoyd, 2000; Montandon, 1996).

Des études québécoises menées auprès des élèves issus de l'immigration montrent que

l'association entre l'implication parentale et la réussite éducative est positive (Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et al., 2008; Vatz-Laaroussi et al., 2008). L'étude de Vatz-Laaroussi et ses collègues (2008) menée auprès de 24 élèves immigrants du secondaire a permis de documenter six types de collaboration école familles immigrantes, définis sur la base de l'intensité des contacts entre l'école et les familles, allant de la collaboration avec distance assumée, qui renvoie à l'absence de contact entre les parents et l'école, à la collaboration fusionnelle, qui implique que le personnel scolaire participe à la vie de la famille en donnant, par exemple, de l'aide pour un déménagement. Cette étude qualitative souligne notamment que le capital social et culturel des parents détermine l'intensité et la nature des stratégies de mobilisation qu'ils mettent en place pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Certaines communautés se démarquent par le capital culturel dont elles disposent, et il est par conséquent plausible que l'influence de l'implication parentale sur la réussite éducative varie en fonction de la région d'origine du parent.

Certains auteurs (Gonzalez-DeHass et al., 2005) ont montré que l'implication parentale dans le suivi scolaire a pour effet de favoriser d'autres comportements qui sont associés à l'engagement scolaire; par exemple, la motivation intrinsèque, l'autonomie, l'autorégulation, l'orientation vers les buts de maîtrise et la motivation à l'égard de la lecture. Ces études, qui concluent à la présence d'association entre l'implication parentale et l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire, laissent présager qu'un tel lien pourrait aussi être observé chez les élèves du primaire.

L'importance que le parent accorde à la réussite scolaire représente la valeur attribuée aux accomplissements scolaires, et des études montrent que cette dimension est positivement associée au rendement scolaire de l'élève du primaire (Barnard, 2004; Jeynes, 2005). La communication parent-enfant au sujet de l'école renvoie aux discussions portant sur l'école. Plusieurs auteurs suggèrent que cette dimension est associée à un haut rendement scolaire chez l'élève du primaire (Desimone, 1999; Jeynes, 2010; Park, 2008). En effet, en ayant des discussions portant sur l'école avec son enfant, le parent manifeste concrètement son intérêt à l'égard de la scolarisation de celui-ci et peut le conseiller lorsqu'il éprouve des difficultés.

Au regard du développement précédent, le problème scientifique de cette recherche est celui de l'éducation réussie de la fratrie sous le sceau de l'abandon parental.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question de recherche principale

La question qui guide cette étude est de savoir : le désertisme parental en situation de précarité influence-t-il l'éducation réussie de la fratrie?

1.3.2. Questions de recherche secondaire

Notre recherche ambitionnera de répondre aux questions spécifiques suivantes :

QS1 : comment les facteurs personnels influencent-ils sur l'implication de la fratrie dans une éducation réussie ?

QS2 : les facteurs sociaux du décrochage parental ont-ils un lien avec l'implication de la fratrie dans une éducation réussie ?

QS3 : les mécanismes chronologiques et/ou temporels de la démission parentale impactent-ils négativement sur la scolarisation réussie de la fratrie?

1.4.OBJECTIFS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

1.4.1. Objectif général

Il s'agit d'établir le lien qui existe entre le désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

1.4.2. Objectifs spécifiques

O.S.1. : Montrer comment les facteurs personnels influencent sur l'implication de la fratrie dans une éducation réussie

O.S.2. Il s'agit de montrer comment les facteurs sociaux du décrochage parental ont un lien avec l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

O.S.3. Montrer comment les mécanismes chronologiques et/ou temporels de la démission parentale impactent négativement sur la scolarisation réussie de la fratrie?

1.5.INTERETS DE L'ETUDE

Pour un chercheur, démontrer quel est l'intérêt d'une recherche revient à trouver en quoi et à qui cette étude est importante. En effet, chaque étude ou recherche doit toujours apporter une contribution dans la communauté scientifique auquel cas, elle n'aura aucun sens d'existence. Pour ce qui est de notre sujet de recherche, ces intérêts sont présents à deux niveaux : sur

les plans scientifique et pratique.

1.5.1. Intérêt scientifique

Dans le cadre de notre formation, l'objectif est d'accompagner les couches vulnérables, dans la quête des solutions, aux problèmes sociaux qui minent leur existence, afin qu'elles puissent devenir des acteurs de leur propre épanouissement. Mais en réalité, l'action sociale est jusqu'ici peu explorée en sciences de l'éducation et particulièrement en IOE. Pourtant, elle est fondamentale pour le développement durable, considéré comme l'un des domaines de recherche dans notre spécialité. Par ailleurs notre recherche contribue à une meilleure compréhension de la prise en charge des enfants qui font face au désertisme parental en situation de précarité et qui sont obligés de battre seul dans l'implication de leur réussite éducative.

1.5.2. Intérêt pratique

Sur le plan pratique, il sera question pour nous de montrer en quoi cette recherche est bénéfique pour les populations camerounaises car tous pourraient se servir de ces recherches pour comprendre la problématique de la représentation parentale des enfants des parents désertant en situation de précarité. De même, cette étude nous permettra de faire un état de lieu sur les manquements et les potentialités de la prise en charge psychosociale de ces enfants.

1.6. DEFINITION ET CADRAGE DES CONCEPTS

Dans un travail de recherche, la définition et le cadrage des concepts sont fondamentales pour la suite de la recherche. Cette étape est indispensable dans un travail scientifique afin de donner un maximum de clarté et de précision à la question de recherche que l'on a choisie de traiter. Les définitions sont en général directement reliées aux présupposées des théoriciens et nous servent les conclusions de leurs recherches. C'est peut-être la raison pour laquelle, Durkheim insistait sur la nécessité pour le chercheur de définir les choses dont il traite afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question ; et il reformule ses propos en cette assertion : « une théorie ne peut être contrôlée que si l'on sait reconnaître les faits dont elle doit rendre compte » (Durkheim, 2004. 12^{rééd}). Ainsi, pour ne pas trahir cette règle méthodologique, il est question ici, d'explicitier les différentes notions clés que renferme notre sujet de recherche.

1.6.1. Enfant

Etiologiquement enfant est un mot d'origine latine qui désigne celui qui ne maîtrise pas le langage ou bien durant les premières années de la vie de l'enfant (Sillamy, 1991)

Sur le plan psychologique l'enfant se relève comme le résultat d'une nature biologique issue de l'union de deux cellules sexuelles ; sa naissance est marquée par une immaturation qui ne lui permettra pas de subvenir à ses besoins vitaux, ce qui signifie que sa dépendance d'autrui sera indispensable.

1.6.2. Enfance

C'est la période de la vie allant de la naissance à la puberté, laquelle marque le début de l'adolescence. La période de l'enfance est proportionnellement plus longue chez l'homme que chez d'autres espèces animales. L'immaturation de l'enfant humain en fait un être fragile, incapable de survivre par ses propres moyens, mais simultanément, elle est à l'origine d'une grande plasticité qui permet de s'adapter à des changements de milieu et d'en acquérir le contrôle (Henriette et al., 2011).

1.6.3. Stade

Étape dans le découpage de la chronologie du développement qui va du bébé à l'adolescent, fondée sur l'existence de discontinuités, de changement de rythme ou de changement qualitatifs observés dans l'évolution somatique, physiologique ou comportementale de l'enfant. (Sylvie, 2010).

1.6.4. Développement

C'est une série d'étapes par lesquelles passe l'être vivant pour atteindre son plein épanouissement, chez l'homme le développement n'est pas réductible à la seule croissance sous l'influence des conditions physiologiques et sociales affectives de nouvelles formes de fonctionnement apparaissent qui conduisent le nourrisson soumis au principe de plaisir à l'état d'adulte aux prises avec la réalité (Sillamy, 1991).

1.6.5. La représentation sociale

Le concept de représentation sociale trouve son origine chez Durkheim (1895) qui l'a désigné sous le nom de représentation collective ; Durkheim fait usage de cette notion pour

caractériser la pensée religieuse ; il les définit (1912) « elles sont des formes mentales socialisées qui regroupent de nombreux éléments (mythologies, traditions ancestrales, savoir...». Pour Jodelet la représentation sociale est une forme de connaissance courante, elle est socialement élaborée et partagée et elle a une visée pratique d'organisation et d'orientation des conduites (Kohl, 2006).

1.6.6. Représentation

Etymologiquement, représenter veut dire rendre présent. (Dictionnaire encyclopédique Larousse, 2001). Entité de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système, de façon générale, un processus de représentation est à l'œuvre lorsqu'un objet ou un ensemble d'objets se trouvent réexprimés sous la forme d'un nouvel ensemble et qu'une correspondance est réalisée entre l'ensemble du départ et l'ensemble d'arrivée (Henriette, 2011).

1.6.7. Démission

Signifie dans le vocabulaire psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (Lafon 1979) « le lâchage devant une difficulté réelle ou imaginaire d'une tâche : où le renoncement est souvent refuge dans une inaction illusoirement plus confortable que la tension exigée par cette tâche ».

16.8. Parent

Selon le dictionnaire critique d'action sociale (Barreyre, 1995) le mot « désignant d'une façon très large la fonction d'être parent en y incluant à la fois des responsabilités juridiques telles que la loi les définit. Des responsabilités sociales que la socio-culture leur impose et des responsabilités éducatives ».

16.9. Démission parentale

Elle se manifeste d'après Dekeuwer-Defossez (2003), par exemple « par un désintérêt pour les problèmes scolaires de l'enfant, l'absence de supervision de ses sorties et de ses fréquentations, le refus de se préoccuper de lui ». Il y a deux cas de figure, le premier consiste à ne pas bien remplir sa mission, il s'agit là d'un cas de négligence. Quant au deuxième il consiste à ne rien faire du tout, il s'agit là d'une carence qui consiste, « non pas dans la mauvaise exécution des obligations parentales, mais dans l'absence d'exécution c'est-à-dire le manquement même

des parents à leurs obligations ».

- **Sur le plan philosophique**

Moyen par lequel un objet de pensée présent à l'esprit. A la fois prend la place de l'objet dans l'entendement, se substitue à lui, mais aussi le réaliste dans son contenu (Grawitz, 2004).

La représentation est un terme courant de la philosophie, est utilisé dans son acception classique, ce que l'en se représente le contenu concret d'un acte de pensée (Kohl, 2006).

- **Sur le plan sociologique**

(Bourdieu ,1976), définit la représentation comme suite : « la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée. Ayant une visée pratique et encourageante à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale » (Akoun et Ansart, 1990).

- **Sur le plan psychologique**

Le concept de « représentation », d'usage courant en psychologie contient au moins deux significations. La première renvoie à l'action de rendre présent quelque chose d'absent. La seconde renvoie à l'idée de substitution, où la représentation remplace son objet. On se réfère au premier lorsqu'on parle de la représentation imagée d'un évènement historique, et on se réfère au second lorsqu' à propos de l'assemblée nationale, on parle de représentation nationale.

Avec ces deux significations, on évoque à la fois un processus dynamique « rendre présent», « remplacé ».

Ce concept de représentation n'est pas une simple image de la réalité, elle est une construction de notre activité mentale. Bruner (1966) distingue trois sources de représentation : le contact avec l'objet (représentation active) l'image que nous avons de celui-ci (représentation iconique) le langage et le symbole (représentation symbolique). La représentation active a une importance relativement faible car on connaît plus souvent les évènements, les personnes et les choses à travers le livre, la presse, le cinéma, la rumeur que par le contact direct. De plus les représentations iconiques et symboliques sont très prégnantes car elles sont habituellement partagées par un grand nombre de personnes. (Sillamy, 1980).

La représentation remplit une fonction essentielle. Elle régularise la conduite du sujet, l'aptitude à se représenter les objets comme elle est la capacité d'évoquer un objet en son absence perceptive ; ceci en conscience claire de cette absence, sans quoi il s'agirait d'une

hallucination. Le passage de la « satisfaction hallucinatoire du désir » à cette représentation de la mère absente s'opère lorsque l'enfant admet qu'il peut se donner une partie seulement de la réalité désirée la mère mais non la satisfaction qu'elle doit apporter. L'objet se fonde face au sujet lorsque celui-ci devient capable de s'en donner l'existence c'est-à-dire avec le sentiment que l'objet est toute à la fois présent et absent ; absent en réalité, au dehors. Mais présent psychiquement, au-dedans.

Cette présence psychique garantit sa permanence ; puisqu'il continue à exister, on pourra le rechercher et le trouver dans la réalité. Ceci vaut dans les deux sens du terme « objet ». L'objet autrui, tout au long de la vie, l'évocation des personnes absentes est chargée de mouvements d'amour et /ou d'hostilité ; leur évocation après l'absence définitive, la mort est ressentie comme prolongeant leur existence. En plus de la représentation des choses et d'objet externe, l'individu peut se représenter dans ce cas on parle de la représentation de soi, ce qui est un processus complexe aboutissant à l'individuation et à l'autonomie de l'individu. Toute représentation de soi a bien cette dimension, il peut s'agir de la perception de sa propre personne qu'en jouant un ensemble de rôle on donne, souhaite ou croit donner à autrui... et à soi-même. Toute représentation de soi est une nouvelle présentation : une représentation. (Perron, 1991). L'idée d'une représentation de soi, entendue comme une structure cognitive souple, renvoie à deux phénomènes d'ont chacun d'entre nous a pu faire l'expérience.

Le premier correspond au caractère évolutif du soi. Le second correspond au caractère multiple du soi. Là encore, nous savons tous, peu ou beaucoup et selon les circonstances, montrer ou cacher telle facette de nous-même. Ainsi, la fluidité du soi doit s'envisager au regard de facteurs contextuels. (Deschamps et Moliner, 2010).

➤ **Sur le plan psychanalytique**

La représentation constitue classiquement dans le vocabulaire de la philosophie, le contenu « concret d'un acte de pensée ». S. Freud reprend ce terme mais son sens est évidemment modifié du simple fait de l'hypothèse de l'inconscient, ainsi dès ces premières œuvres Freud oppose représentation et affects, lorsqu'un événement (traumatisme) voir une simple perception s'est révélé inassimilable, l'affect qui lui était lié est déplacé ou converti en énergie somatique, formant ainsi le symptôme. C'est la représentation qui est à proprement parler refoulée. Elle s'inscrit dans l'inconscient sous forme de trace mnésique. On peut d'une certaine façon confondre les deux termes, même si la représentation constitue plus justement un investissement de trace mnésique. (Henriette et al., 2011).

Freud a introduit la notion de représentation lors de la satisfaction du désir chez le bébé, il explique que le bébé qui a faim hallucine la tétée et par conséquent l'objet externe, il arrive un moment où cet objet externe n'est pas toujours disponible alors intervient un indice qui doit permettre de faire la distinction entre la perception et le souvenir. « L'enfant qui a faim criera désespérément ou bien s'agitiera. Mais du fait d'une intervention étrangère, il acquiert l'expérience de satisfaction, apparition d'une certaine perception dont l'image mnésique restera associée avec la trace mémorielle de l'excitation du besoin... » (Perron, 1997).

Freud distingue deux niveaux de représentation : Représentation de chose et représentation de mot : sont des termes utilisés par Freud dans ses textes métapsychologiques pour distinguer deux types de représentations celle essentiellement visuelle qui dérive de la chose et celle essentiellement acoustique qui dérive du mot. Cette distinction a pour lui une portée métapsychologique la liaison de la représentation de chose à la représentation de mot correspondante caractérisant le système préconscient conscient à la différence du système inconscient qui ne comprend que des représentations de chose. (Laplanche et Pontalis).

CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Considérée comme l'armature de toute recherche scientifique, la revue de la littérature permet à un chercheur de prendre connaissance des travaux et recherches déjà effectués à propos de son sujet d'étude et ainsi de s'en inspirer pour définir un cadre de recherche complémentaire. Pour Popper (1979) et Dumez (2010), « [...] la connaissance commence par la tension entre savoir et non-savoir : pas de problème sans savoir pas de problème sans non-savoir ». Pour ainsi dire, la revue de la littérature est le moment au cours duquel, un chercheur démontre que beaucoup a été fait par rapport à sa préoccupation mais il reste encore à faire pour aller vers une situation plus acceptable. Cette façon de voir les choses donne raison aux auteurs qui pensent que, toute recherche n'est qu'une réponse provisoire jusqu'au moment où, ses limites se manifestent d'elle-même et deviennent des nouvelles pistes de recherche pour d'autres.

Ce chapitre s'inscrit dans un cadre théorique et déroulera les définitions opératoires des concepts clés qui entrent dans la droite ligne de notre thème de recherche. Ensuite, il importera d'étayer les réflexions théoriques par une revue de la littérature dans le but d'aider le lecteur à mieux cerner les contours de la présente recherche.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Dans l'optique de donner une meilleure compréhension de ce dont il est question dans l'étude qu'il importe de définir les concepts. A cet effet sont définis : Désertisme parental, situation de précarité, la fratrie, éducation réussie, l'intervention socio familiale et le divorce.

2.1.1. Désertisme parental

L'article 7 de la Convention relative aux droits de l'enfant rédigé par les Nations Unies (UNCRC) indique clairement que chaque enfant a « le droit de connaître son ou ses parents et d'être élevé par eux ». Quand un enfant est abandonné, ce droit est bafoué. Les nourrissons et les jeunes enfants sont ceux qui ont le plus de risque d'être abandonné. Il faut s'en inquiéter, étant donné qu'un enfant privé d'une éducation stable dans ses premières années de vie pourrait se confronter à des difficultés en termes de développement émotionnel et comportemental. Malgré l'importance de la compréhension de ce point, les causes et les conséquences de l'abandon d'enfant, il y a un manque notable de recherches dans ce domaine. De telles études sont essentielles afin de développer des programmes de prévention effectifs et des stratégies ayant

pour objectif de protéger les plus vulnérables dans notre société.

Le désertisme parental fait référence à une situation où un parent néglige gravement ses responsabilités envers son enfant. En d'autres termes, il s'agit d'une forme d'abandon de l'enfant par un ou les deux parents. Sur le plan juridique, le désertisme parental est considéré comme une violation grave des droits de l'enfant et peut entraîner plusieurs conséquences légales. Tout d'abord, l'autorité parentale peut être retirée au parent délaissant. Cela signifie que ce parent perd ses droits et pouvoirs en ce qui concerne la prise de décisions concernant l'enfant, tels que l'éducation, la santé ou le lieu de résidence.

Bien que sa définition juridique soit très variable, le désertisme parental est généralement compris comme un acte par lequel un parent exprime, de façon explicite ou tacite, son renoncement à exercer vis-à-vis de son enfant ses devoirs de protection, d'entretien et d'éducation, devoirs qui sont dès lors assumés par un tiers. Le désertisme se distingue donc théoriquement du « mineur en danger » retiré à sa famille par voie judiciaire ou administrative comme de l'orphelin : il est l'objet d'un délaissement volontaire de la part de ses père et mère. Pouvoirs publics et institutions d'accueil, qui cherchent traditionnellement à distinguer parmi les « sans famille » les enfants du malheur des enfants du vice, n'ont d'ailleurs cessé de définir des nomenclatures et d'y classer les mineurs assistés selon leurs origines sociales et familiales, les causes de la séparation d'avec leurs parents, ou encore suivant que les liens avec ces derniers sont ou non maintenus. Il ne faut pourtant pas s'y tromper : les catégories de l'enfance délaissée qu'ils construisent présentent en réalité des frontières souvent mouvantes, incertaines ou poreuses, de sorte que la définition même de l'abandon comme la spécificité de l'abandonné méritent d'être questionnées.

Dans un échantillon de 10 pays de l'Union Européenne (Danemark, France, Royaume-Uni, Bulgarie, Roumanie, République Tchèque, Hongrie, Slovaquie, Lituanie, et Pologne), il n'y a pas de définition légale claire de l'abandon d'enfant. L'absence de définition claire, et l'ambiguïté concernant ce qui constitue désertisme parental, soulève des défis pour la recherche et la pratique concernant ce phénomène. Dans le cadre des objectifs du projet actuel Daphne appuyé par l'UE, deux définitions de l'abandon d'enfant ou du désertisme parental ont été utilisées, appelées abandon « ouvert » et abandon « secret ». L'abandon ouvert est défini par le fait qu'un enfant est délibérément délaissé par ses parents, qui peuvent être identifiés, et dont la volonté est de ne pas revenir sur la décision et de renoncer à la responsabilité parentale. De plus, aucun autre membre de la famille ne peut ou ne souhaité prendre la responsabilité des

parents et élever l'enfant. L'abandon secret est défini par le fait qu'un enfant est laissé secrètement par ses parents, qui ne peuvent pas être identifiés, et dont l'intention est de ne pas revenir sur leur décision et de renoncer à la responsabilité parentale de manière anonyme.

De plus, le parent délaissant peut être tenu responsable financièrement. Les tribunaux peuvent ordonner le paiement d'une pension alimentaire pour subvenir aux besoins de l'enfant. Le montant de la pension alimentaire sera déterminé en fonction des revenus et des ressources du parent délaissant, ainsi que des besoins de l'enfant.

En outre, le parent délaissant peut être confronté à des sanctions pénales. En France, l'article 227-5 du Code pénal prévoit que l'abandon d'un enfant de moins de 15 ans est puni de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende. Ces sanctions peuvent être aggravées si l'abandon a causé un préjudice grave à l'enfant.

Il est important de souligner que dans les cas de désertisme parental, les autorités compétentes, comme les services sociaux ou les juges aux affaires familiales, cherchent d'abord à protéger l'intérêt supérieur de l'enfant. Ils peuvent décider d'une mesure de placement de l'enfant dans une famille d'accueil ou un établissement adapté, afin de lui offrir un environnement plus stable et protecteur.

Le Désertisme parental fait référence à une situation où un parent néglige gravement ses responsabilités envers son enfant. En d'autres termes, il s'agit d'une forme d'abandon de l'enfant par un ou les deux parents. Il est défini sur des critères plus précis, avec le souci de stabiliser le statut de l'enfant : l'absence de relations nécessaires à l'éducation ou au développement de l'enfant, sur une période d'au moins un an, et sans que les parents n'en aient été empêchés. Si aucun membre de la famille n'a demandé à assumer la charge de l'enfant dans l'année qui a précédé le dépôt de la requête, la déclaration judiciaire de délaissement parental pourra être prononcée, l'autorité parentale étant déléguée à l'entité qui l'a recueilli ou à la personne à laquelle il a été confié. Et, in fine, si tel est l'intérêt de l'enfant, un projet d'adoption pourra être défini pour l'enfant. La plupart des enfants pour lesquels un délaissement parental est prononcé bénéficient du statut de pupilles de l'État. Cela permet de définir un projet de vie conforme à leur intérêt qui peut être une adoption.

Article 381-1 du Code civil :

Un enfant est considéré comme délaissé lorsque ses parents n'ont pas entretenu avec lui les relations nécessaires à son éducation ou à son développement pendant l'année qui précède l'introduction de la requête, sans que ces derniers en aient été empêchés par quelque cause que ce soit

Ils sont coupables de manquement à leurs obligations légales envers l'enfant, compromettant gravement sa santé, sa sécurité, sa moralité ou son éducation ;

L'enfant abandonné est un mineur non émancipé ;

Aucun motif légitime ne justifie l'acte d'abandon.

2.1.1.1. Différentes formes de désistement parental

Tout comme il existe de nombreuses façons d'accompagner un enfant, il existe également différentes façons de partir. Le parent absent, en principe, est celui qui laisse la mère ou le père physiquement et psychologiquement seule dans l'éducation de son enfant. Il ne tient pas compte de la contribution économique, des tâches domestiques et ne s'intéresse pas à l'enfant. Il y a aussi ceux qui désiste émotionnellement, mais pas physiquement. Ils ont l'impression que les enfants sont l'affaire de l'autre parent. Ils sont là, mais ils ne pensent pas être responsables de l'éducation des enfants. Ils ne leur parlent pas, ils ne passent pas de temps avec eux et n'ont aucune idée de comment va leur vie. Ils paient simplement les factures et n'interagissent pas avec les petits. Il y a aussi ceux qui ne partent pas émotionnellement, mais physiquement. Ils ont formé une autre famille ou ils sont loin. Pourtant, ils essaient d'être conscients de ce qui arrive à leurs enfants. Ils ne peuvent jamais passer autant de temps qu'ils le voudraient, mais ils les ont dans leur esprit et dans leur cœur.

2.1.1.2. Causes du désertisme parental

Ce phénomène de désertisme parental s'explique par plusieurs causes, La recherche a permis de démontrer que les causes principales de l'abandon des enfants sont : la pauvreté ou les difficultés financières, le fait d'être un parent célibataire, le manque d'éducation sexuelle, l'insuffisance de connaissances concernant le planning familial, des restrictions pour avoir accès à l'avortement, l'enfant souffrant d'une forme de handicap, et un manque de services et de ressources pour soutenir les parents ayant des enfants handicapés, comme par exemple une prise en charge de l'enfant pendant les heures de travail. En Bulgarie, la recherche a montré que la

majorité des parents ne veulent pas abandonner leurs enfants. Cependant, lorsqu'ils sont confrontés à la pauvreté, la maladie ou l'exclusion sociale, ils prennent souvent cette décision, en pensant agir dans l'intérêt de l'enfant. Une étude, au cours de laquelle 75 parents ayant abandonné récemment (et ouvertement) leur enfant ont été interrogés, a démontré que les raisons qui les ont poussés à l'abandon incluaient l'absence de domicile fixe, le manque de nourriture, l'absence de chauffage pendant l'hiver, et pas de quoi les langer.

De plus, 41% des parents interrogés avaient déjà 4 enfants ou plus dans leur famille et pensaient qu'ils ne pouvaient pas se permettre d'en avoir un nouveau. L'étude a également démontré que 72% de l'échantillon étaient des mères de la communauté des Roms qui ont dit avoir été interrogées par le personnel de la maternité sur leur désir de garder ou non l'enfant, et ont précisé qu'un des membres du personnel avait complété les dossiers d'adoption à leur place, comme une routine. La recherche en Roumanie a également révélé que les parents pouvaient « renoncer » à leurs enfants à cause de la pression du personnel hospitalier. Cela arrive souvent si la mère ne possède pas de papiers d'identité, ce qui peut éviter l'enregistrement officiel de la naissance de l'enfant. Dans d'autres pays, les mères peuvent être encouragées par l'équipe médicale à renoncer à l'enfant si elles sont séropositives, si elles droguent, si elles ne sont pas mariées ou encore si elles sont très jeunes. Ces résultats suggèrent que les enfants sont souvent abandonnés non pas parce que les parents n'en veulent pas, mais plutôt à cause du manque de soutien disponible pour les parents à différents niveaux.

2.1.1.3. Conséquences du désistement

Chaque mode de désistement parental génère ses propres conséquences et dépendra aussi du caractère de l'enfant et de la sagesse dont fera preuve la maman pour savoir expliquer simplement la situation sans le victimiser et en lui enseignant comment se construire sans dépendre de l'affection d'une personne absente. Dans le cas du parent complètement absent, l'enfant peut en souffrir en grandissant car il a tendance à remettre en question sa vie, pourquoi n'est-il pas aimé, etc. Le ressenti émotionnel peut être profond et difficile à accepter. Si la figure parentale est remplacée, partiellement par quelqu'un, l'effet est bien sûr, moindre et l'enfant pourra combler plus facilement ce vide.

L'absence d'un parent laissant place à la seule relation mère-enfant ou père-enfant peut, pour certains, créer une dépendance importante pour l'enfant. Il aura alors de la difficulté à explorer, à élargir ses horizons et à compter sur ses capacités. Cela peut entraîner par la suite, un sentiment d'exclusion. Ce n'est pas bon pour la mère d'être « père et mère en même temps, et

inversement». Certains enfants abandonnés par leur parent ont du mal à s'adapter au monde et à la réalité. Ils sont également susceptibles de développer la peur d'un attachement profond. Et ils peuvent devenir des "abandonneurs" eux-mêmes.

2.1.2. Situation de précarité

Du latin « precarius », précaire désigna successivement ce qui est « donné par complaisance, par la prière », ce « qui est incertain » puis qui est « sujet à révocation ». Ces trois regards sont toujours contenus dans son sens actuel : la dépendance à une puissance supérieure limitant l'autonomie, le manque d'assurance en particulier dans le temps, l'instabilité, avec une tolérance qui peut cesser (sens juridique). La force de ce mot est certainement dans son lien avec la temporalité, le Petit Robert définit la précarité ainsi : « Ce dont l'avenir, la durée ne sont pas assurés ». On voit ici que tous les hommes sont précaires, puisque mortels et sans date limite de fin de vie ! On considère ainsi que tous les êtres sont également précaires, mais que leur situation sociale l'est plus ou moins.

En 1987, Wresinski, père d'ATD Quart Monde, dans son rapport au Conseil économique et social, définit la précarité en tant que « [...] l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux ». Il ajoute alors une notion supplémentaire au terme précarité : le manque, l'absence, le « sans » quelque chose de pourtant indispensable à la santé. Cette définition a été reprise par les Nations unies, dans les travaux sur les droits de l'homme et l'extrême pauvreté. En France, le terme « précaire » va alors supplanter ceux de pauvre, indigent, clochard, exclu, sans domicile fixe qui sont plus restrictifs, et touchent un seul domaine de l'existence sans la notion de temporalité.

On comprend par ces définitions que la précarité est multifactorielle, qu'elle ne correspond pas à une catégorie sociale, et que c'est un phénomène réversible. Pour les sociologues, elle résulte d'un enchaînement d'événements qui fragilisent la situation sociale. La récupération d'une stabilité est incertaine dans un avenir proche. À cela il faut ajouter que la précarité est, dans une certaine mesure, subjective et relative. Subjective par exemple pour un employé en CDI qui perçoit son emploi comme plus ou moins précaire en fonction de son âge ou du plus ou moins plein emploi du pays où il exerce. Relative, puisqu'un intérim ne fragilise pas autant une famille qui vit d'un ou deux revenus. Aussi, ses contours sont flous et d'appréciation complexe.

Chez les Anglo-Saxons « La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités,

notamment celles de l'emploi... L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives... Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence... », telle est la définition proposée par le Conseil économique et social, qui s'avère beaucoup plus complexe que ce que l'on ne pourrait le supposer a priori quand on se réfère au terme « précarité ».

Tout d'abord, le pluriel semble d'emblée nécessaire dans la mesure où les précarités s'explicitent par plusieurs dimensions et s'inscrivent dans divers domaines d'existence. D'autre part, ce terme renvoie de facto à des personnes qui se trouvent en situation de précarité et donc aux « précaires ». Pluralité tout autant indispensable tant les situations rencontrées sont diversifiées et singulières et qui entraîne « une autre difficulté à caractériser les personnes concernées ». Par ailleurs, les liens entre précarité et pauvreté restent toujours très étroits et les deux termes sont souvent employés de façon indifférenciée par les auteurs, sans doute parce que, dans leurs parcours de vie, les « précaires » sont aussi ceux qui sont « pauvres » ou le deviennent en raison de la faiblesse de leurs revenus et de leurs moyens d'existence ; être dans la précarité signifie souvent se retrouver à la lisière de la pauvreté.

Il y a donc de la complexité à définir la précarité et à reconnaître les précaires, mais plusieurs lignes directrices sont repérables. La plus saillante, sans doute, renvoie à la nécessité de parler de précarité en termes de « processus » et non d'« état », dans la mesure où elle touche des individus ; il s'agit bien d'un processus de précarisation de ces personnes. Nécessité de s'appuyer sur une approche multidimensionnelle de la précarité. Nécessité aussi de prendre en compte la dimension subjective des personnes en situation de précarité, pour aller au-delà « d'un dénombrement purement statistique et catégoriel ». Nécessité enfin de ne pas isoler les précaires du système social dans lequel ils sont inscrits. Perceptible aussi le fait que la précarité se définit « en creux », « en mal de », « en absence de ». Repérables enfin les notions de fragilité et d'instabilité attachées à la définition première de la précarité et qui se répercutent dans plusieurs domaines d'existence.

Fragilité et instabilité de l'emploi. L'emploi est devenu une donnée elle-même fragile et instable, en particulier pour les... précaires. Du côté de l'instabilité de l'emploi, le continuum qui se dessinait dans les années 1970 amenait à considérer la suite logique suivante : chômage puis exclusion. De nos jours, l'incertitude liée à l'emploi est plus forte que le statut de l'emploi lui-même, et renvoie en outre à un vécu subjectif de cette incertitude. Les normes liées au travail évoluent et les sujets doivent trouver en eux-mêmes les ressources pour s'y adapter. Ce faisant, quand la précarisation des conditions de travail se double de la précarité des modes de garde, «

les marges de manœuvre sont socialement différenciées ».

Fragilité et instabilité de l'habitat. Si les normes liées au travail se modifient de façon explicite, celles liées au logement évoluent elles aussi. Au « sans domicile » connu se rajoute dorénavant le « mal logement », avec toutes les déclinaisons possibles qu'il implique, caractérisé par les nuisances, l'insalubrité, l'exiguïté, l'insécurité, la dangerosité, voire la mort... Le « mal logement », le « sans domicile » recouvrent des vécus, des réalités différentes selon les individus et la façon dont ils perçoivent leur situation. Cette nouvelle donne en rapport avec le logement apporte un autre éclairage à la notion de précarité soit en termes d'« indice supplémentaire » soit comme « révélateur d'une nouvelle définition de la précarité ». La question du logement devient, est une véritable urgence sociale comme en témoignent les tragiques événements qui viennent d'affecter douloureusement les populations les plus démunies dans notre pays.

Fragilité et instabilité dans le domaine des soins. La santé est aussi un processus qui nécessite une dynamique, de la mobilité pour acquérir bien-être physique, psychique et social. Or la santé physique et mentale reste reléguée au second plan, voire s'avère être une préoccupation mineure pour les personnes précaires. Si les conditions d'intervention utiles aux familles et aux personnes sont certes incontestables, l'évolution est trop lente pour leur être pleinement profitable. De ce fait, les inégalités sociales de santé perdurent. Fragilité et instabilité au cœur de l'institution scolaire et du système éducatif en général... et leur difficulté à soutenir et comprendre les situations précaires. Encore faut-il accepter et reconnaître que les personnes précaires ont un autre rapport au monde, « un autre rapport au savoir », et reconnaître « à chaque personne le pouvoir d'une autodétermination relative ».

Fragilité et instabilité du milieu familial. On associe souvent la fragilisation ou l'altération des liens familiaux avec la précarité. La famille, ce premier espace social mis à mal par la précarité, est en même temps ressource, support, étai pour faire face aux conditions de vie déplorables. Cependant, notre méconnaissance de la parentalité dans ce contexte induit une dévalorisation, une stigmatisation de ces familles... Les précaires s'associent aussi au terme plus connu de monoparentalité, en particulier parmi les femmes issues de milieux populaires. De façon concomitante, les pères précaires se trouvent le plus souvent démunis dans un espace social qui s'appuie sur un modèle qui n'est pas le leur ; ils butent douloureusement contre « le référentiel social dominant », en contradiction intime avec leur fonctionnement familial et culturel.

Les conflits d'intérêts permanents, conflits de valeurs et de normes, résistances aux

changements, le message unique et simplificateur de ce référentiel dominant engendre des impossibilités à comprendre et à répondre, empêche de positionner la complexité des situations et de les analyser. Plusieurs auteurs y font référence au-delà du milieu familial, dans un contexte « de socioparésie de la santé publique », dans celui de « l'anomie scolaire » ou d'« anomie sociale ». On voit les familles générer des compétences innovantes, mobiliser des ressources, si tant est que notre système social intègre le fait que les relations d'interdépendance sont nécessaires à leur émergence : groupes de parole, « posture éthique libératrice de compétences, même dans les milieux les plus démunis »... Respecter les modes d'expression, les soutenir dans les programmes, comprendre les messages qui ne sont pas toujours exprimés dans le langage du modèle dominant, « aller à la pêche » aussi.

Quand la précarité touche le sujet, elle ne peut s'abstraire et se soustraire du principe social. Les précaires ne sont pas des individus isolés, ils sont inscrits dans un espace sociétal, dans des institutions, dans des collectivités, dans des politiques publiques et sociales, qui à leur tour les encadrent. « La recherche d'authenticité et de réalisation des individus, quoique éminemment individuelle, ne peut faire l'économie de la relation à autrui. » La précarité est non seulement liée au sujet mais aux rapports qu'il coconstruit avec le social dans lequel il est inscrit. La société fait reculer, elle demande au sujet de trouver ses propres lois, repères, normes, dans un cadre qui se délite ; le sujet se perd lui-même pour trouver ses propres marques, en quête d'une identité que la société ne peut lui octroyer. C'est aussi parce que la précarité renvoie à l'instabilité et à la fragilité que la notion de vulnérabilité « qui peut être blessé(e) » doit être reconsidérée.

Les réponses sociales et politiques se heurtent à la mal-définition de la précarité et des précaires, affrontent la désocialisation progressive des précaires, laquelle engendre repli, souffrance, délitement des liens sociaux et spirale de précarisation..., butent à installer les précaires dans une situation de dépendance alors que les « relations d'interdépendance », comme le propose Castel (2003), sont une nécessité absolue pour éviter l'exclusion et la marginalisation. Les réponses inadaptées, éclatées, disjointes achoppent à vouloir prendre chaque domaine de vie de façon isolée (emploi, santé, logement, éducation, modes de garde...), alors que l'ensemble forme un tout et que ces domaines d'existence ne sont pas isolés les uns des autres mais sont forcément interdépendants. Les réponses à adopter exigent notamment cohésion, cohérence et complémentarité.

La question qui constitue aussi la trame de ce dossier renvoie à l'évolution ou non des

pratiques professionnelles face aux difficultés, aux épreuves, aux souffrances des personnes précarisées. Il apparaît que les professionnels de l'enfance et de la famille, les travailleurs sociaux, les institutions associent encore dans leurs représentations familles précaires et familles démissionnaires. La stigmatisation et la disqualification de ces personnes et de ces familles, qui s'appuient sur la conception de populations victimes et/ou passives qui subissent leur destin sans en avoir aucune maîtrise, neutralisent l'effort réflexif nécessaire pour entrevoir ce qui est mobilisable par les sujets. On assiste à un désarroi des institutions qui laisse « les professionnels du social très démunis ». Les équipes entrent en « résonance directe avec les problèmes identitaires des personnes en situation d'exclusion », et sont envahies par « un sentiment d'impuissance et de non-reconnaissance professionnelle » qui exacerbe leur vulnérabilité. Elles sont blessées elles aussi dans leurs actes, dans leurs paroles, dans les projets qu'elles mettent en œuvre dans des actions citoyennes.

2.1.2.1. Différents types de précarité

Joseph Wresinski définit la précarité par « l'absence d'une ou plusieurs des sécurités... ». Il existe donc des sécurités indispensables ou des domaines qui solidifient. Selon Wresinski, Townsend ou la charte d'Ottawa, certaines conditions sont nécessaires à la santé : habitat, emploi, ressources financières, alimentation, culture et éducation, accès aux soins mais aussi stabilité de l'écosystème.

➤ Précarité d'emploi

En France, le salaire minimum protège de la précarité les travailleurs. Mais la précarité liée à l'emploi reste prégnante. On distingue : l'absence d'activité professionnelle : en 2017, 9,7 % de la population active est au chômage, soit 2,7 millions de personnes. L'inactivité est d'autant plus déstabilisante qu'elle est durable (4,2 % de la population active) et survient à un âge avancé (6,4 % des plus de 50 ans) ou très jeune (21,9 % des jeunes de moins de 25 ans). Ce taux est plus élevé que dans la plupart des pays européens. L'allocation chômage diminue ses effets mais insuffisamment ;

L'instabilité de l'emploi : contrat court (intérim, contrat à durée déterminée, temps partiels subis...), secteur en crise ou hyperspécialisé où la mobilité est difficile alors que la flexibilité du travail est de plus en plus la norme. L'instabilité ou l'insuffisance des revenus : phénomène récent des années 2000, on parle de travailleurs pauvres quand les revenus du travail ne permettent pas une vie décente. La précarité liée à l'emploi l'est non seulement par le manque

ou l'insécurité des ressources financières mais aussi parce que, indirectement, elle influe sur la recherche d'un logement, elle fragilise les liens sociaux, le rythme de vie, l'insertion, la reconnaissance sociale, l'« utilité » de l'individu pour la société.

➤ **Précarité de logement**

La raréfaction de l'offre, la progression du coût du logement auxquelles s'ajoutent les exigences des bailleurs expliquent pour partie l'aggravation incessante de la crise du logement. En 2017, 15 millions de personnes sont considérées en fragilité de logement dont 4 millions de personnes « mal logées » (Fondation Abbé Pierre). Le logement est, de tous et de loin, le facteur le plus déstabilisant. L'individu sans logement stable entre dans une spirale infernale : perte ou difficulté à retrouver un emploi, dégradation de son état de santé, souffrance psychique, déstructuration des liens sociaux. Le lien avec l'emploi est franc : éloignement des zones attractives à la recherche de logement à moindre coût, majoration des temps et des coûts des transports pour se rendre sur le lieu de travail.

On distingue les « sans logis » des « mal logés ».

L'absence de logement personnel touche 900 000 personnes qui regroupent ceux qui ne sont pas hébergés, les 140 000 SDF, et ceux en hébergement instable chez des tiers (640 000), ou indignes dit de fortune (squat, campement, cabane, bidonville, locaux impropres à l'habitation : 85 000). Les programmes anglo-saxons « Housing First » ou français « Le logement d'abord » ont prouvé leur efficacité, mais leur mise en œuvre est loin d'avoir abouti. Les conditions de logement très difficiles le sont par insalubrité, surpeuplement, précarité énergétique. Le froid à domicile touche 3,5 millions de personnes. L'insécurité du logement peut être liée à un effort financier excessif pour se maintenir dans un logement (5,5 millions), à des impayés de logement (1,2 million), à la non-propriété de son logement, à la menace d'expulsion ou à l'isolement de l'habitat.

➤ **Précarité financière et pauvreté**

La pauvreté est l'état d'une personne qui manque de moyens matériels, de ressources pour mener une vie décente. Elle fait référence à une carence financière. La pauvreté monétaire est relative dans le temps et l'espace : elle est établie à un moment donné par comparaison avec la population d'une même zone géographique. Est considéré comme pauvre un ménage qui vit au-dessous du seuil de pauvreté. Ce seuil est fixé à 50 % ou à 60 % du niveau de vie médian,

qui est le revenu au-dessus et au-dessous duquel vivent 50 % de la population. Il était de 1 797 euros en 2015 (Insee). Il est pondéré en fonction du nombre de parts dans le foyer (unité de consommation). En 2015, pour un seuil respectivement à 50 % et 60 %, le taux de pauvreté en France était estimé par l'Insee à 8,1 % (5 millions) et 14,3 % (9 millions).

La pauvreté peut aussi faire référence au « peu » ou au « manque » de ressources matérielles jugées comme nécessaires telles qu'alimentaires, vestimentaires, culturelles, d'habitat, de chauffage et autres. L'indice de pauvreté en conditions de vie repose sur le cumul de plus de 8 sur 27 des items de privation retenus. En 2013, 12,8 % des ménages étaient pauvres selon cet indice.

Les Anglo-Saxons, les pays en voie de développement et l'ONU parlent de pauvreté absolue par opposition à la relative : elle n'est pas établie par comparaison. Est pauvre celui qui n'a pas les conditions indispensables à sa survie, appelées « panier de biens ». Son seuil est fixé une fois pour toutes (il est normatif), indépendamment des évolutions du niveau de vie de la population. Le plus courant est celui fixé par la Banque mondiale à 1 dollar quotidien de 1995, soit 1,6 dollar (1,30 euro) en 2017. Il est peu utilisé en France.

➤ **(Précarité ou) insécurité alimentaire**

Conséquences de ressources financières insuffisantes, l'insécurité alimentaire est un accès restreint en quantité ou en qualité à l'alimentation. Bien qu'elle se recoupe avec la précarité financière, elle permet de repérer aisément ceux qui sont « border line ». Peu utilisée en épidémiologie, elle est très utile en soin. Les femmes et les célibataires sont particulièrement touchés. Les premiers aliments limités sont la viande, le poisson, les fruits et légumes frais. Elle concerne environ 11 % des Français (Insee, 2012 ; Anses, 2006). Les actions des associations limitent l'insécurité alimentaire, qui est donc probablement sous-évaluée. En 2013, il y avait près de 4 millions d'usagers de services d'aide alimentaire (6 % de la population).

➤ **Précarité relationnelle, affective ou des liens sociaux**

La précarité relationnelle est définie par l'instabilité, l'appauvrissement voire l'abolition des relations avec les autres hommes, tant sur le plan des affects donnés que reçus. Elle peut toucher les relations familiales, extrafamiliales (dits liens de participations électives ou organiques : relations amicales, professionnelles, commerciales, de voisinage, professionnelles...) ou citoyennes. Elle peut être la cause ou la conséquence des autres types de

précarité, particulièrement de maladies physiques et encore plus psychiques, de l'absence de logement stable ou de l'instabilité voire de l'absence d'activité professionnelle. Elle limite l'intégration sociale et aboutit à l'isolement. Elle alimente le phénomène d'exclusion, la personne isolée perd sa reconnaissance par la société, sa complémentarité.

➤ **Précarité par nonaccès aux soins de santé**

L'absence ou la limitation d'accès aux soins constitue des facteurs de précarité : ils sont source de détérioration de la santé, et de vulnérabilité. La couverture maladie en est un reflet. Ils sont nombreux, tels que le nonaccès à l'éducation, à la scolarité, à la culture, la vie dans une société instable (pays en guerre, instabilité politique ou économique) mais aussi une situation administrative irrégulière. Si chaque type de précarité a un intérêt clinique et épidémiologique, pour le repérage de personnes fragilisées, il ne faudrait pas oublier que la précarité est avant tout multidimensionnelle.

2.1.3. Fratrie

La fratrie est un important vecteur de socialisation au même titre que les parents. Les frères et sœurs interagissent entre pairs de la même génération. Ils apprennent à partager, à s'affirmer, à gérer les conflits, etc. Ils font l'apprentissage de la connivence, de la rivalité et de bien des sentiments. Les relations fraternelles préparent à la vie sociale, elles ont un impact sur la personnalité de chacun.

La famille a évolué de façon considérable depuis le XIX^{ème} siècle. Avant, elle était fondée sur des règles telles que la transmission du nom et du patrimoine. Les enfants vivaient à côté de leurs parents ; auprès de leur mère durant l'enfance, auprès de leur père au moment de l'apprentissage, puisque le métier se transmettait souvent par la famille. Il n'y avait pas de différenciation entre la vie professionnelle et la vie privée car tout se passait sur le lieu de vie de la famille. Au XX^{ème} siècle, l'idée du bonheur prend le dessus. C'est le passage d'une morale stricte à une morale libertaire. La famille s'organise autour de l'enfant et devient un lieu d'échanges affectifs.

La diminution de la fratrie fait partie des grandes évolutions de la famille moderne. En effet, en l'an 2000 le nombre de deux enfants apparaît comme la norme dans les familles. Un tiers des ménages n'a qu'un enfant et un ménage sur cinq à trois enfants ou plus. Plusieurs facteurs influencent cette diminution de la fratrie. L'allongement du temps de formation et du

moment d'entrée dans la vie active des parents retarde l'arrivée des enfants. De fait, l'âge des parents, à l'arrivée du premier enfant, est sensiblement plus élevé qu'avant. Aujourd'hui, à la venue du premier enfant, l'âge moyen des femmes est de 30 ans et celui des hommes de 33 ans. Ces chiffres dépassent d'environ cinq ans ceux de 1970.

Ensuite, des raisons économiques, telles que le coût de l'éducation des enfants, peuvent influencer sur le nombre d'enfants désirés. La généralisation du modèle de la double carrière peut aussi être un facteur d'influence. La carrière professionnelle et la parentalité s'affrontent ce qui tend à retarder l'âge de procréation ainsi qu'à limiter le nombre de naissances. En effet, « entre 1950 et 1970, seules un tiers des femmes mariées exerçaient une activité professionnelle. On en est aujourd'hui à plus de deux tiers. (...). En résumé, en 12 ans (1991 – 2003), l'insertion professionnelle des mères avec enfants de 0-14 ans a passé de 57% à 71% ». De plus, vu que les parents tiennent souvent à garder une activité professionnelle, ils préfèrent focaliser leur attention et leur bienveillance sur un ou deux enfants. Cela leur permet de préserver une certaine qualité dans les moments partagés et dans les relations qu'ils entretiennent avec leur progéniture.

Les relations fraternelles ont évolué en même temps que se sont transformées la fonction et la taille de la famille. Ceci est dû au fait que le nombre d'enfants par famille a diminué et que l'écart d'âge entre les membres de la fratrie s'est restreint. La famille exerce un rôle prépondérant dans le développement de la personnalité et la socialisation de chacun. Elle est « le lieu où se forment ses liens émotionnels les plus forts, la toile de fond de sa vie personnelle la plus intense, et elle le restera toute la vie, quelles que soient ses expériences futures ». La confiance que nous avons en nous-mêmes (image de soi), notre façon d'entrer en contact avec les autres, les choses que nous trouvons importantes dans la vie (nos valeurs), les amis que nous avons, la façon de nous faire une place dans la société, dépendent fortement des valeurs, des modèles relationnels que nous avons acquis et des interactions vécues dans notre famille. En effet, la famille est une mini société qui comporte des lois, qui permettent aux membres de la fratrie de vivre ensemble, sans forcément s'entendre à merveille. Elles permettent, entre autres, l'autonomisation et la canalisation des pulsions (tensions, sentiments destructeurs) existantes.

Dans le monde occidental, la fratrie fonctionne selon ce modèle. Dans d'autres cultures, son organisation diffère complètement; ainsi, les liens fraternels sont empreints d'une forte coopération durant l'ensemble du cycle de vie. L'aîné a un rôle de « substitut parental » dans les tâches domestiques, et de socialisation reconnu par les normes culturelles. Il apprend aux

plus jeunes la propreté, le travail domestique, artisanal ou agricole et les valeurs sociales. Il bénéficie d'une importante autorité sur ses puînés, faite de respect et d'obéissance, qui s'étend souvent au-delà de l'enfance. Dans la société occidentale moderne, le lien de germanité s'oppose à celui d'autres cultures puisque « l'aîné n'est pas un modèle ou une autorité incontournables ». La socialisation du cadet par l'aîné ne résulte pas d'un précepte culturel, mais d'une dynamique familiale.

2.1.3.1.Famille comme système relationnel

Les êtres humains sont des êtres à la recherche d'une place à l'intérieur de leurs différents groupes. Le premier groupe auquel appartient l'individu est sa famille, au sein de laquelle il lutte avec ses frères et sœurs pour les différentes niches, positions. Ainsi, « la famille peut être vue comme un système complexe d'éléments en interaction ». Il est dès lors impératif de tenir compte du paradigme systémique. Celui-ci considère le système dans sa totalité, sa complexité, sa dynamique propre et donne autant d'importance, sinon plus, aux relations et aux interactions complexes entre ses éléments qu'aux éléments eux-mêmes. « La perspective systémique implique donc que l'ajout, la modification ou la soustraction d'une relation changent toutes les relations qui existent dans la famille » : le comportement de l'un influence la réponse de l'autre, la relation d'un frère aîné et d'une sœur cadette a des répercussions sur la relation de cette même sœur et sa grande sœur. Si nous considérons la famille comme un système de relations, il est impossible d'étudier les relations fraternelles de manière isolée puisque celles-ci font parties intégrantes de l'ensemble des relations familiales.

La fratrie peut donc être vue comme « un ensemble de vases communicants ». « La fratrie est un groupe qui se construit avec les parents, mais également à côté d'eux. Elle permet la constitution d'un espace singulier où s'expriment les joies et les heurts de la socialisation. Les relations tissées sont d'une grande complexité car les affects qu'elles déclenchent sont intenses. Attractions et rejets, ponctuent la vie de toutes les fratries ». Il est difficile de donner une définition en quelques mots de la fratrie tant les situations vécues et les liens qui unissent les frères et sœurs sont variables d'une famille à l'autre. Nous pouvons cependant mettre en lumière certaines caractéristiques.

Les membres d'une fratrie issus des mêmes parents ont des origines héréditaires communes, un patrimoine génétique commun et une vie familiale commune, faites d'évènements partagés. Malgré toutes ces bases conjointes, chaque fratrie a un caractère unique par sa composition, la succession des naissances et la répartition des sexes. De plus, la

constitution, le tempérament de chaque enfant ainsi que les représentations, les identifications possibles et les attentes parentales, par rapport aux différents membres de la fratrie, sont autant d'éléments qui influencent les relations fraternelles. L'environnement dans lequel évolue l'être humain ainsi que sa façon d'appréhender le monde font de lui ce qu'il est, à savoir un être unique.

La relation fraternelle est la relation familiale qui dure le plus longtemps. Elle survit généralement à la mort des parents. Elle est la plus longue dans la vie de chacun puisque les conjoints viennent plus tard et que les amis changent. Les frères et sœurs n'ont pas choisi de vivre ensemble, ils n'ont pas décidé de se retrouver dans la même famille. Les relations entre frères et sœurs sont donc le résultat d'une grande intimité qui est imposée. La fratrie est un groupe familial, régie par des règles de fonctionnement spécifiques et au sein duquel l'enfant découvre la complicité, apprend à se confronter, à défendre son point de vue, à gérer son agressivité et à se situer par rapport aux autres. C'est le premier lieu d'apprentissage des relations sociales futures.

2.1.3.2. Fonction différenciatrice du lien fraternel

Le lien fraternel se construit au sein de l'intimité développementale partagée. La fratrie fonctionne la plupart du temps sur la base d'un dialogue tonique et d'un partage émotionnel qui mobilisent le corps entier en tant qu'instrument de relation et de communication (Wallon, 1934). L'essentiel des échanges entre frères et sœurs passe par la voie corporelle et comportementale, en d'autres termes par la voie somato-psychique. Aussi, le frère est une des premières figures de l'altérité pour l'enfant, le premier autre presque semblable qu'il rencontre. En ce sens, le frère amène l'enfant à se confronter au double spéculaire avant de pouvoir aborder la relation objectale.

Pour pouvoir s'en différencier, l'enfant va dans un premier temps s'identifier narcissiquement au double fraternel. C'est ce que Lacan (1938) a nommé « complexe de l'intrus » pour décrire l'expérience fraternelle à la naissance d'un frère ou d'une sœur, et son rôle structurant dans la constitution du moi. Pour lui, l'agressivité ressentie par l'enfant naît de cette identification narcissique aliénante, de ce que le « moi est un autre », et non directement de la frustration liée à la perte d'amour maternel comme le postulait initialement la théorie freudienne. En d'autres termes, le lien spéculaire avec le frère est ainsi considéré comme un mode de dépassement du lien primaire avec la mère, la problématique du double réactivant ici les fascinations et les dangers de la relation archaïque avec la figure maternelle (Brusset, 1987).

S'appuyant sur le concept de « sociabilité syncrétique » mis en évidence par Wallon (1934), Almodovar (1981) va plus loin en mettant en évidence le rôle des comportements d'imitation réciproque des frères et sœurs dans le processus de différenciation entre soi et autrui qui s'établit au fil de leurs interactions. Se mettant à la place de l'autre, l'enfant s'attribue les sentiments de cet autre et lui attribue les siens : dans un mouvement de confusion entre soi et l'autre, l'enfant pourrait alors craindre de devenir celui qu'il imite. D'après Almodovar (1986), l'imitation réciproque est une zone de « jeu » riche de potentialités évolutives par le partage des émotions et des intérêts qu'elle provoque, mais aussi une source de tensions et de conflits, du fait notamment du décalage des niveaux de développement entre enfants. A travers ces comportements d'imitation, l'enfant parviendrait à une meilleure connaissance des motifs d'action de l'autre puis progressivement à une meilleure décentration de son point de vue propre.

Comme le stipule Bourguignon (1999), le lien fraternel s'établit dans un mouvement d'oscillation entre projection/identification et différenciation, et peut constituer une valeur thérapeutique lorsqu'il contribue au processus de séparation-individuation. Il s'agit d'une

relation psychique entre deux (ou plusieurs) sujets qui se prennent l'un l'autre pour une projection clivée d'eux-mêmes (je suis/je ne suis pas/comme/lui) ... Relation potentiellement structurante lorsqu'elle est référée à un élément tiers qui organise la relation sous l'égide de la différenciation, elle active alors tous les processus pulsionnels et les mécanismes de défense normalement intéressés par la constitution subjective (identification/projection en particulier).

Lorsqu'elle s'exprime sur le registre de l'indifférenciation, cette relation peut cependant devenir pathologique, voire pathogène, avec le risque pour l'enfant de rester dans une confusion d'identité source d'angoisse intense. C'est ce qui est observé lorsque le sujet se sent envahi par l'image d'un double qui menace son intégrité. Les frontières du moi deviennent trop perméables et la cohérence du self peut être atteinte, l'espace psychique ne parvenant alors plus à remplir son rôle de contenant (Rabain, 2002).

2.1.3.3. Fonction socialisatrice du lien fraternel

La vie fraternelle constitue un immense terrain d'expériences affectives, cognitives et sociales. L'indifférenciation dépassée, l'enfant établit un lien objectif avec son frère / sa sœur qui peut être investi sur le mode de la rivalité ou de la jalousie, sur le mode de l'amitié ou de

l'amour. Dans un mouvement d'ambivalence affective, cette expérience fraternelle peut alors offrir l'opportunité d'élaborer psychiquement les prémices du lien social.

Sous l'angle objectal, la fratrie est d'emblée l'objet de nos pulsions. Les mythes l'illustrent bien, oscillant entre les deux pôles extrêmes que constituent l'inceste et le fratricide. Si sa conception de la rivalité fraternelle a d'abord été envisagée sous l'angle exclusif d'une rivalité vitale (compétition pour obtenir l'amour exclusif des parents), Freud a eu le mérite d'annoncer que les relations fraternelles préparent au lien social. Pour lui, l'hostilité et la jalousie ne peuvent aboutir à la satisfaction (mythe de la horde primitive), et des sentiments d'identification de nature tendre aussi bien que sociale naissent, alors, comme formation réactionnelle contre les impulsions d'agressions refoulées. Le lien social pourrait se constituer ainsi à partir d'une rivalité primaire et de sentiments hostiles transformés en leur contraire (Rabain, 2002).

Parallèlement, l'amour ou l'amitié au sein de la fratrie peuvent s'exprimer selon un continuum allant de la tendresse, confiance, connivence, solidarité, à des excès tels que la passion, les perversions, etc. Sur le registre de la complicité, les liens fraternels s'avèrent le plus souvent sécurisants, protecteurs, favorisent l'autonomie et la créativité. Comme le montre Scelles (2003), la complicité fraternelle s'enracine dans le sentiment de faire groupe avec ses frères et sœurs avec la reconnaissance d'une limite entre le groupe fraternel et le non-groupe (parents, autres personnes). Cette complicité s'alimente, selon elle, d'un intérêt partagé à contrevenir ensemble aux lois, à en ériger d'autres, à partager des secrets. Elle s'établit quand les parents sont exclus du groupe et donc quand l'enfant comprend d'une part qu'il peut exister dehors de son rapport avec eux, et d'autre part qu'il peut investir les relations avec ses frères et sœurs. A noter toutefois l'extrême perméabilité du milieu fraternel aux désirs et aux attentes des parents, qui assignent à chaque enfant une place dans le but d'assurer le maintien de l'équilibre général de la famille (Ringler, 2004). Comme le souligne Vinay (2011), « faire fratrie » est quelque chose qui se construit ensemble mais dépend en partie de la manière dont le couple parental porte la dimension fraternelle.

Au sein de ce groupe fraternel se développe ce que Bourguignon (2001) a appelé le processus d'appropriation subjective : « les parties des autres déposées en soi (l'avidité, la haine, le plaisir) deviennent du soi, l'individualité se constitue dans l'interaction et l'interfantasmatisation jusqu'à ce que la maturité aidant, le dégagement s'opère et l'individu devienne lui-même ». Ce travail d'élaboration psychique, qui nécessite de se détacher du double

pour reconnaître le socius, débouche sur l'identité personnelle et la relation interpersonnelle. C'est un travail sans cesse mis à l'épreuve par la tentation que représente un semblable : être unique sans être seul ; une dynamique relationnelle qui tend à se perpétuer au fil de la vie adulte à travers le choix d'objet amoureux, la nature des liens intergénérationnels, les rapports à l'autre dans les sphères sociale et professionnelle, le fraternel pouvant imprégner les différentes dimensions de l'identité du sujet. Les relations fraternelles ne sont toutefois jamais définitives, mais apparaissent au contraire « dynamiques, fluctuantes, évolutives » (Vinay, 2011). Leur influence pourra être active et variable tout au long du développement de l'individu selon le contexte familial et les événements auxquels chacun peut être confronté.

2.1.3.4. Lien fraternel et résilience

Le lien fraternel s'enracine dans le lien parental qui le constitue, sans pour autant s'y réduire. Face à une situation familiale potentiellement traumatisante, la dynamique du groupe fraternel pourra constituer une source de résilience dont les déterminants seront variables selon la position de l'individu qui est directement affecté.

2.1.3.4.1. Face à la défaillance psychique d'un parent

Nous nous intéressons ici à la défaillance d'un parent qui, pour de multiples raisons, ne peut jouer son rôle de contenance auprès de ses enfants (Decherf, 2006). Cette défaillance peut prendre trois formes majeures : celle d'une insuffisance de protection de l'enfant avec une difficulté à assurer une fonction de transformation des éléments internes et externes pour qu'ils deviennent gérables et acceptables pour l'enfant ; celle d'une sous-protection directement liée à la pathologie mentale du parent, des carences et absences parentales, de la violence entre les parents ou des relations parentales ; celle d'une surprotection de l'environnement familial qui trouve principalement son origine dans les cas de parents coupables, réparateurs, intrusifs, endeuillés ou de parents trop narcissiques et confrontés à un vécu d'incomplétude (Decherf et al., 2003).

Dans ce contexte familial, les relations fraternelles oscillent le plus souvent entre l'entraide et la rivalité habituelle avec une difficulté à conserver une souplesse de fonctionnement (Daure, 2006). Les positions générationnelles peuvent apparaître perturbées voire inversées avec une prise de responsabilité prématurée. Un phénomène de parentification, tel qu'il a été défini par Boszormenyi-Nagy (1973), est généralement observé tant vis-à-vis du parent dans le but de tenter de combler ses déficiences, que vis-à-vis de la fratrie dans une

position d'éducateur prenant place parfois de seconde figure d'attachement. S'il peut offrir permanence et stabilité à chacun de ses membres, le groupe fraternel contribue à préserver l'unité globale de la famille lorsque la fonction parentale apparaît désorganisée (Bourhaba, 2004).

Le frère ou la sœur apporte soutien et repères, peut aider à se décentrer de la relation pathogène au parent, à condition toutefois que celui-ci ait autorisé la mise en place d'un mode relationnel fait de partage et d'échange au sein de la fratrie (Vinay, 2011). L'organisation intrapsychique du parent, la nature de ses angoisses et mécanismes de défense, va structurer la dynamique fraternelle. Il n'est pas rare d'observer l'instauration de relations duelles parent-enfant lorsque le parent se trouve au prise d'une angoisse d'abandon ou persécution majeure, avec pour conséquence l'isolement de l'enfant désigné en accentuant les différences entre enfants et en exacerbant la rivalité au sein de la fratrie. Inversement, la souffrance du parent peut l'amener à ne plus tolérer aucune dispute entre enfants : la rivalité naturelle est alors culpabilisée, vécue comme une menace par le parent (Caulier, 2004). Deux risques fréquents sont soulignés dans ce cas par Erice et Levaque (2010) : celui de la restauration où l'enfant va tenter de restaurer imaginairement le parent carencé en se coupant de la fratrie, celui de la rétractation où il va adopter une position passive pour éviter l'éventuelle destructivité perçue dans le lien fraternel.

Lorsque fraternité et rivalité parviennent à coexister, un sentiment d'appartenance fraternel peut s'établir et favoriser ensuite l'individuation de chacun, à condition néanmoins de ne pas se murer dans une loi du silence autour de la défaillance parentale. Certains enfants se lient parfois autour d'un « pacte dénégatif » où les événements à caractère traumatique ne sont pas directement évoqués ou ressentis, dans le but d'organiser l'espace intrapsychique de chacun, préserver l'espace intersubjectif, et ainsi éviter d'être blessé psychiquement (Romano, 2012). Ce processus peut constituer une « métadéfense » efficace (Kaës, 2002) dans le sens où il contribue au maintien d'une complémentarité d'intérêts, à la mise en place d'idéaux communs et à l'instauration d'une alliance inconsciente.

Ce pacte ne remplit cependant plus sa fonction si le lien fraternel ne permet pas de protéger chacun des membres de l'effraction psychique que constitue la défaillance parentale, ce qui enraye alors toute perspective de subjectivation. Face à un sentiment d'abandon parental indicible, les frères et sœurs peuvent chercher à s'unir dans un lien de dépendance mutuelle où la complémentarité peut aller jusqu'à l'expression de symptômes signifiant une difficulté de

différenciation. C'est ainsi que l'on assiste parfois à la cristallisation de certains rôles non conscientisés, entre une aînée protectrice et une cadette en difficulté, à des relations trop fusionnelles qui empêchent la création de nouveau rôle en dehors de la fratrie, une difficulté que l'on retrouvera alors à l'âge adulte pour établir d'autres liens (Caulier, 2004).

La parole au sein du groupe fraternel apparaît comme un élément clé dans le processus de résilience familiale. Il s'agit d'établir une différence entre réalité interne et externe, entre fantasme et réalité ; de co-construire le sens de son histoire personnelle dans l'interaction avec l'autre. Cette mise en mots du vécu familial peut faciliter une différenciation des positions de chacun, organiser le lien fraternel dans une dynamique de réciprocité qui constituera une ressource pour la construction du devenir de tous les membres de la fratrie. Cette dynamique d'appropriation intersubjective du vécu infantile va revêtir cependant des caractéristiques spécifiques lorsque l'un des membres de la fratrie est porteur de déficience et/ou maladie.

2.1.3.4.2. Face au handicap d'un membre de la fratrie

Dans cette configuration familiale singulière, le jeu des investissements narcissiques et objectaux au sein de la fratrie peut prendre une forme toute particulière. Le vécu de la fratrie va bien sûr dépendre de l'âge des enfants, de la nature du handicap, mais avant tout et surtout de la réaction des parents à l'annonce du handicap. Cette annonce est généralement associée à une rupture de continuité au niveau des représentations psychiques du couple parental (Grasso, 2012). Les enfants expérimentent le handicap dans le cadre de cette relation verticale avant de pouvoir comprendre et prendre conscience de la différence qui les sépare de leur pair handicapé (Ringler, 2004). Certains auteurs évoquent l'idée d'une onde de choc qui retentit sur l'ensemble de l'équilibre familial (Korff-Sausse, 2007). Le système familial est amené à se réorganiser autour de l'enfant handicapé ; les modalités relationnelles entre parents et enfant puis au sein du groupe fraternel portent alors l'empreinte du handicap (Claudel, 2014).

Face à des parents fragilisés dans leur rôle, le processus de séparation-individuation peut apparaître complexifié pour chacun des membres de telles fratries. Pris dans une spirale interactionnelle avec l'enfant handicapé, les parents sont généralement moins disponibles physiquement et psychologiquement pour les autres membres de la fratrie, et se trouvent amoindris dans leurs fonctions de pare-excitation. Se heurtant à l'étrangeté d'un vécu difficilement symbolisable, les frères et sœurs peuvent à leur niveau éprouver des difficultés pour intégrer leurs propres sensations et émotions (Gardou, 1997 ; Lambertucci, 2008). Ressentant cette vulnérabilité parentale, certains développent plus ou moins consciemment des stratégies visant

à maintenir la cellule familiale et à protéger les imagos parentales dans leur fonctions contenantes et stabilisantes (Guedeney, 1989).

C'est ainsi que certains frères et sœurs se montrent « gratifiants, soutenant, magiques » pour les parents qui les comparent à l'enfant handicapé ou que d'autres cherchent à adopter des attitudes permettant de gommer la différence vécue pour affirmer être une famille comme les autres (Boucher, Derome, 2006). Au-delà du risque d'identification à la dépressivité des parents, les frères et sœurs peuvent aussi s'identifier directement à l'enfant handicapé dans son atteinte somato-psychique. Selon le cas, certains enfants éprouvent le sentiment d'être « habité » et « collé » à lui, traduisant un vécu de menace narcissique et de doute identitaire (Claudon, 2005) ; d'autres, à l'inverse, ont de la peine à le reconnaître comme un frère et ressentent un profond sentiment de solitude (Scelles, 2003).

Dans cette configuration asymétrique, les jeux structurants de l'agressivité et de la complicité fraternelle se trouvent le plus souvent entravés (Scelles, 2006). Envie, jalousie, culpabilité, honte pourront s'immiscer de part et d'autre, chez l'enfant handicapé et sa fratrie. Ces sentiments le plus souvent inhibés pourront être plus ou moins intenses, plus ou moins gérables, selon les attitudes parentales à l'égard de chacun des enfants, selon les possibilités de communication au sein de la famille, et son ouverture vers l'extérieur. Face à la complexité des affects ressentis, un mécanisme de formation réactionnelle est généralement érigé par les frères et sœurs : la réparation (Scelles, 1997). Ils développent alors une position de sollicitude à l'égard de l'enfant handicapé qui vient apaiser leurs fantasmes agressifs inconscients et les valorise en leur permettant de développer leurs potentialités. Parfois guidés par les parents dans cette prise de responsabilité, le risque majeur est d'engendrer une hypermaturité chez la fratrie qui la prive de ses droits à être maternés par les adultes, et peut l'empêcher par là-même d'établir des relations horizontales avec ses pairs, la relation fraternelle perdant alors son caractère circulaire et de réciprocité (Jalenques, Coudert, 1992). Loin d'être adaptative, cette hypermaturité peut participer à la construction d'un faux-self et conduire parfois à l'émergence de certains symptômes (Ferrari, 1988).

Au-delà de cette adaptation de surface, certains frères et sœurs en viennent alors à réinterroger l'équilibre familial mis en place par leurs réactions directes ou indirectes : celles-ci peuvent prendre la forme d'un questionnement sur la nature du handicap, d'une remise en cause des places établies (en s'opposant parfois au pouvoir conféré à l'enfant handicapé par sa déficience), elles peuvent se traduire aussi par d'éventuelles somatisations ou situations de mise

en échec qui vont réorienter l'attention parentale. Ainsi, le lien fraternel peut recouvrer sa fonction structurante pour le développement de chacun des enfants, et jouer un rôle de levier thérapeutique en enclenchant la communication initialement inhibée, contribuant par là-même à une réorganisation de la structure familiale.

Par une activation de la dynamique intersubjective au sein du groupe fraternel, la nature du handicap peut alors être sublimée par les membres de la fratrie, une partie de la souffrance qui y était attachée pouvant être transformée au service de la construction et de l'épanouissement de la vie intrapsychique de chacun (Scelles, 2008). A plus long terme, il apparaît que cette expérience du handicap favorise le développement de valeurs et qualités humaines telle que l'humour, la patience, le sens des responsabilités, les capacités d'empathie chez les frères et sœurs de personnes handicapées (Viventi, Erra, 2001 ; Benderix, 2007). C'est ce que l'on observe le plus souvent après une période de doute identitaire (Claudel et Claudon, 2013), avec des jeunes gens qui semblent se libérer de leur position infantile, et se distinguent alors de la position d'adolescents de fratries sans condition de handicap par la mise en œuvre de projets personnels clairement argumentés avec appropriation créatrice des différentes facettes de leur identité propre. Ainsi, lorsque le fonctionnement familial est suffisamment souple et permet à chacun de s'en dégager, grandir auprès d'un frère ou d'une sœur en situation de handicap peut constituer une épreuve enrichissante et participer au processus de résilience familiale.

2.1.4. Education réussie

La réussite éducative se définit comme la recherche du développement harmonieux de l'enfant et du jeune. Elle est plus large et englobante que la seule réussite scolaire et tend à concilier l'épanouissement personnel, la relation aux autres et la réussite scolaire. Elle permet l'articulation de tous les temps de l'enfant et du jeune et vise à leur donner les moyens de s'intégrer pleinement dans la société. Elle s'adresse prioritairement à ceux qui sont le plus en difficulté et dans les territoires les plus défavorisés. Elle se réfère aux valeurs et objectifs de la convention internationale des droits de l'enfant de 1989.

La réussite éducative est déjà ancrée dans les pratiques. Elle se matérialise à travers plusieurs démarches, notamment les projets éducatifs locaux (PEL), les projets éducatifs de territoire (PET) pilotés par les communes et mis en place dans les écoles dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les programmes de réussite éducative (PRE) mis en place dans les quartiers de la politique de la

ville et pilotés par le ministre délégué chargé de la ville, les actions pédagogiques et éducatives menées dans les écoles et établissements scolaires, notamment en éducation prioritaire, les projets du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dans les établissements scolaires du second degré. Le ministère délégué à la réussite éducative, créé en 2012, entend poursuivre et amplifier cette évolution.

Les actions menées sont multiples et prennent en considération toutes les dimensions de l'environnement de l'enfant et du jeune. Le succès de ces actions suppose d'activer des leviers de nature différente. Elles s'attachent notamment, et de façon non exclusive, à l'accompagnement scolaire, au développement de la pratique d'activités artistiques, culturelles et sportives, à la promotion de la santé, à la lutte contre le décrochage scolaire, au soutien à la parentalité, au renforcement des relations avec les familles, à l'accès aux loisirs éducatifs, etc.

2.1.4.1. Acteurs de la réussite éducative

La réussite éducative concerne l'ensemble de la communauté éducative, c'est-à-dire tous les acteurs qui interviennent durant tous les temps de vie des enfants et des jeunes, dans et hors l'École. La diversité caractérise les acteurs de la réussite éducative. Comptent nécessairement parmi eux et sans exclusivité :

➤ Les familles

L'accompagnement d'un enfant et d'un jeune dans sa progression vers l'autonomie et son futur projet de vie ne peut être conçu qu'avec l'implication continue des parents et familles qui restent leurs premiers référents. La reconnaissance de la capacité d'agir des familles ainsi que la prise en compte de leurs attentes et difficultés sont des facteurs importants de la réussite. L'École

L'École, à travers l'action de l'ensemble des professionnels qui y participent, assure en direction des élèves des missions en termes d'éducation, de formation, de socialisation, de citoyenneté, d'éveil de l'esprit critique, d'apprentissage et de qualification. Elle prépare ainsi à l'entrée dans la vie sociale et professionnelle. Elle est l'un des lieux de repérage des difficultés que rencontrent les enfants et les jeunes et contribue à leur réussite par son action éducative, son fonctionnement et la prise en compte de tous les autres aspects de la vie familiale, culturelle et sociale.

➤ **Les ministères partenaires**

Dans ses différentes composantes ministérielles, l'État est amené à élaborer des politiques publiques et à mobiliser des moyens au service de la réussite éducative. Dans ce cadre, la priorité du gouvernement donnée à la jeunesse est un levier essentiel de l'action. En accord avec l'Etat, la branche Famille accompagne les actions de réussite éducative au moyen de sa participation à l'organisation des temps périscolaires et extra-scolaires.

➤ **Les collectivités territoriales**

Les collectivités territoriales élaborent, initient et mettent en œuvre localement des politiques publiques qui contribuent à la réussite éducative. Le partenariat entre les différents échelons de collectivités s'impliquant sur ces questions permet des actions plus efficaces.

➤ **Les associations**

Les acteurs associatifs concourent à la conception et à la mise en place d'actions de réussite éducative. Leurs interventions auprès des enfants et des jeunes permettent d'autres formes d'apprentissage, complémentaires à ceux des temps scolaires et familiaux, et rendent possible l'ouverture culturelle et la construction d'espaces de socialisation, d'engagement et d'exercice de la citoyenneté.

2.1.4.2. Principes qui guident la réussite éducative

La réussite éducative requiert une approche globale de l'enfant, du jeune et de sa famille et se fonde sur un projet éducatif partagé, reposant sur des actions pluridisciplinaires.

À cette fin, les acteurs de la réussite éducative s'engagent sur les principes d'action suivants : Appréhender l'enfant et le jeune dans une approche globale

- Les acteurs prennent en compte toutes les dimensions de la situation et de l'environnement de l'enfant ou du jeune. Ils mettent en cohérence leurs actions et agissent de façon complémentaire ;
- La bienveillance, le bien-être, l'accompagnement individuel et collectif, la valorisation des réussites plutôt que la stigmatisation des échecs et le renforcement de l'estime de soi sont au cœur des actions de réussite éducative ;
- Les situations sociales et économiques des enfants et des familles étant inégales, les acteurs de la réussite éducative se mobilisent plus particulièrement en faveur de ceux

qui ont le plus besoin d'attention et d'accompagnement.

➤ **Mobiliser les enfants, les jeunes et leurs familles**

- L'enfant et le jeune sont acteurs à part entière de leur réussite. Leur participation est à rechercher et l'expression de leurs attentes est à prendre en compte ;
- La reconnaissance et l'implication des parents et des familles sont essentielles. Elles nécessitent une démarche volontariste en leur direction.

➤ **S'adapter à chaque enfant et chaque jeune**

Les acteurs de la réussite éducative se mobilisent pour que tous les lieux éducatifs soient plus inclusifs, en s'adaptant aux difficultés de chaque enfant et chaque jeune, qu'elles soient temporaires ou durables (enfants et jeunes en situation de handicap, malades, allophones nouvellement arrivés, etc.).

➤ **Favoriser une ouverture sur le monde**

- Les acteurs s'engagent à favoriser une ouverture sur le monde aux enfants et aux jeunes et à élargir leurs champs des possibles ;
- La perception du territoire doit progressivement s'élargir afin d'offrir aux enfants et aux jeunes une capacité de mobilité et d'accès à toutes les ressources nécessaires à leur épanouissement et à la réalisation de leurs projets.

➤ **Adopter une démarche éthique**

- La lutte contre toute forme de discrimination et le respect du principe de laïcité guident les acteurs de la réussite éducative ; Une éthique de la responsabilité caractérise l'ensemble des démarches éducatives des acteurs de la réussite éducative. Elle a notamment pour conséquence le respect d'une confidentialité au sein de l'équipe concernant des informations relatives aux enfants, aux jeunes et à leurs familles.

➤ **Agir avec des partenaires dans le cadre d'un pilotage local**

- Un cadre partenarial doit être posé dans lequel sont reconnus la place, le rôle et l'utilité de chaque type d'acteurs. Celui-ci permet, à différents niveaux, la coproduction d'actions éducatives, une approche pluridisciplinaire et pluri-professionnelle des interventions et un pilotage coordonné ;

- Le caractère global et continu de l'éducation est affirmé, ce qui conduit chacun des acteurs concernés à considérer sa place dans un ensemble, à affirmer sa singularité et à prendre en compte tous les autres partenaires ;
- Le pilotage local doit permettre de réguler le travail collectif des acteurs de la réussite éducative. Ceux-ci s'engagent à s'inscrire dans une démarche d'évaluation. Ce partenariat repose sur la mobilisation et la mutualisation des moyens humains et financiers et se situe dans le cadre des politiques éducatives territoriales ;
- Le périmètre de ce partenariat est variable. Il dépend non seulement de la nature des actions menées mais aussi des spécificités du territoire dans lequel sont mises en place. C'est pour répondre au mieux aux besoins, attentes et difficultés des enfants et des jeunes que les actions de réussite éducative se mettent en place au niveau local. Les partenariats, la cohérence et la continuité des actions se construisent à cet échelon.

Ainsi pour mieux cerner la question que nous nous sommes posés dans le cadre de ce travail et pour y répondre valablement afin d'atteindre les objectifs fixés au départ, nous nous sommes attelés à un cadre théorique documenté faisant état de lieu de ce que disent les spécialistes et théoriciens de la psychologie ainsi que ceux de l'action sociale.

2.2. ENFANT EN DANGER

2.2.1. L'enfance

L'enfance est cette riche et fragile période où la personnalité se fabrique et s'épanouit en interaction sociale et affective, et comme l'enfant est un être fragile il se développe d'une manière permanente et il passe par plusieurs étapes et aspects dans son développement. Et dans ce chapitre on va présenter les différentes théories de développement de l'enfant.

Aperçu historique sur la psychologie de l'enfant

Jusqu'au 18^{ème} Siècle la psychologie de l'enfant n'existe pas et les écrits sur l'enfance sont principalement pédagogiques, Jean Jacques Rousseau est le premier à reconnaître l'importance dans la psychologie dans l'éducation, il prend conscience d'une réalité psychologique propre à l'enfant, c'est en effet entre 1850 et 1880 que les premières descriptions des capacités de jeunes enfants se multiplient, en 1877 Charles Darwin publie esquisse biographique d'un petit enfant, à la même période, les travaux scientifiques sur la psychologie de l'enfant sont attribués à l'allemand William-Preyer. A la fin de XIX^{ème} siècle et au début du XX

siècle la psychologie de l'enfant est en plein essor, les liens entre psychologie de l'enfant et pédagogie sont alors très nombreuses dans les institues comme celui d'Alfred Binet en France et d'Edward Clapared en Suisse, d'Ovide Decroly en Belgique, de Maria Montessori en Italie, de G Stanley Hall aux états unis ce dernier fut élève de Wilhem Wundten Allemagne après avoir été le premier professeur de psychologie aux états unis et le fondateur du premier laboratoire de psychologie. Alfred Binet sera le premier à proposer une description des capacités de l'enfant selon leurs âges (M. GUIDETTI, 2002).

2.2.2. Divorce : Une cause majeure de l'échec de la mission fondamentale du parent et de sa démission.

Le divorce est un phénomène social qui implique l'intervention de toute la société. Le divorce est un événement individuel et il a un impact sur toute la société et on peut le considérer aussi comme un phénomène psychologique et social.

2.2.2.1. Aperçu historique du divorce

Un regard sur l'histoire du divorce montre, en effet, qu'il a rarement été une institution visant à sortir les couples de leurs conflits. Il a plutôt suivi l'état du mariage dont il a constitué. Interdit dans l'Ancien Droit, le divorce apparaît en France à l'époque révolutionnaire (1792). Il y est alors régi par une législation libérale en admettant le prononcé pour faute mais aussi sur le fondement d'un commun accord des époux et, dans ce cas, par simple déclaration à l'officier d'état civil. Jacques Commaille souligne l'évolution du divorce s'est même toujours ou moins calqué sur l'histoire de la famille et celle de la condition des femmes il a suivi en outre l'état politique et religieux. Dans presque tous les pays, la rupture entre époux fut pendant longtemps l'apanage des hommes. Mauvaise épouse ou mauvaise mère, une femme pouvait toujours se voir répudié (Guillarme- Fuguet, 1985).

La loi de Naquet a duré 37 ans la loi de vichy 4 seulement mais elle se coula pour partie dans l'ordonnance de la libération, y glissant notamment la formule de la cause du divorce. La loi révolutionnaire en 1792 flottait dans l'air du temps, il venait de suggérer des idées à la loi de 1972 sur la filiation. La loi de 22-25 septembre 1792 sur le divorce c'était la loi fondatrice celle qui avait ressuscité l'institution après une millénaire de l'éthargie. En 1816, par une épuration massive telle qu'on n'en devait jamais revoir toute un titre du code civil fut mis à néant pour cause d'inconstitutionnalité. La loi du 11 juillet 1975 pour voir le divorce par consentement mutuel réintroduit en France. La nouvelle loi entre en vigueur le 1er janvier 1976 elle n'est pas

aussi libérale qu'on le croit.

La loi du 26 mai 2004 opère une redéfinition des cas de divorce. Aux côtés du divorce pour faute qu'elle maintient, elle admet ainsi le divorce par consentement mutuel, le divorce pour acceptation du principe de la rupture du mariage et le divorce pour altération définitive du lien conjugal. Au-delà, elle s'efforce de simplifier et d'accélérer la procédure, de favoriser les accords entre époux et de dissocier la détermination des effets du divorce de l'attribution des torts. (Hauser, 1999)

2.2.2.2. Desertisme parental (cas du divorce)

On peut trouver plusieurs réactions de l'enfant face à la séparation de ses parents, diffère d'un cas à un autre et dépend de la manière dont les parents informent leurs enfants à propos de cette situation de la séparation. Cette dernière est un traumatisme difficilement intégrable pour le psychisme des enfants et ils ne peuvent pas l'accepter et les explications, il est souvent souhaitable de proposer sont de peu d'aide. Pour diminuer leur souffrance psychique ainsi les parents ou le thérapeute peuvent expliquer à un enfant qu'il n'est pour rien dans cette situation de la séparation de ses parents, et qu'il lui explique que ces parents vont rester toujours un couple préoccupé par leur fils. Dans ce cas l'enfant peut être soulagé par ces paroles mais à l'intérieur de lui refuse cette séparation (Berger, 2003). Ce besoin tarissant de revenir au temps mythique d'avant la séparation s'accompagne de deux mécanismes qui handicapent la capacité de penser de l'enfant, le déni et le clivage.

Dans le déni l'enfant rejette tous les objectifs qu'on peut lui proposer. Et dans le clivage consiste à maintenir en soi la coexistence de deux modes de pensée antinomiques. Ce clivage, qui permet de maintenir un lien positif avec le parent envers et contre tout, à de lourdes conséquences puisque, nous le constaterons, il empêche l'accès à l'ambivalence (Berger, 2003). Aujourd'hui, le problème du divorce en Algérie se pose avec d'acuité. Le ministère de la justice n'a pu nous renseigner que sur les statistiques de divorce d'avant 1985. Si le taux annuel des divorces n'exprime pas une augmentation significative des divorces, le taux moyen renseigné sur la recrudescence constante des dissociations conjugales en Algérie.

Le taux moyen qui était de 14,87% entre 1968 et 1971 atteint 16,76% entre 1972 et 1975, 17,15% entre 1976 et 1979 et devient de 17,21% entre les années 1980 et 1984 (Abassi, 2004, p 4). Le taux de divorce dans les pays du Maghreb a atteint un niveau alarmant, 30% au Maroc, 20% en Tunisie, et en Algérie, il a atteint 17%. La répudiation en Algérie a fortement augmenté

durant ces dernières années, car on a enregistré près de 2000 cas de répudiation durant l'année 2008 à travers les tribunaux du territoire national. (Elkhabar quotidien algérien, du 14/04/2009). Le décret du 17 septembre 1959 est communiqué : « la dissolution de lien Matrimonial est soumise obligatoirement à une procédure juridique ». Et par une autre codification, le divorce ne se prononce qu'après tentatives de conciliation, et par une décision de justice. (Benmelha, 1993.P, 159).

2.2.2.3. Divorce au point de vue juridique

Le juge qui prononce le divorce sur demande de l'épouse peut lui accorder des réparations pour le préjudice qu'elle a subi. Si la mésentente s'aggrave entre les deux époux et si le tort n'est pas établi, deux arbitres doivent être désignés pour les réconcilier. Les deux arbitres, l'un choisi parmi les proches de l'époux et l'autre parmi ceux de l'épouse, sont désignés par le juge à charge pour lesdits arbitres de présenter un rapport sur leur office dans un délai de deux mois. Les jugements rendus en matière de divorce par répudiation, à la demande de l'épouse ou par le biais du "khol'â "ne sont pas susceptibles d'appel sauf dans leurs aspects matériels. Les jugements rendus en matière de droit de garde sont susceptibles d'appel. Le juge peut statuer en référé par ordonnance sur requête sur toutes les mesures provisoires, notamment celles relatives à la pension alimentaire, au droit de garde, au droit de visite, au logement.

Le droit de garde consiste en l'entretien, la scolarisation et l'éducation de l'enfant dans la religion de son père ainsi qu'en la sauvegarde de sa santé physique et morale. Le titulaire de ce droit doit être apte à en assurer la charge. Le droit de garde est dévolu d'abord à la mère de l'enfant, puis au père, puis à la grand-mère maternelle, puis à la grand-mère paternelle, puis à la tante maternelle, puis à la tante paternelle, puis aux personnes parentes au degré le plus rapproché, au mieux de l'intérêt de l'enfant. En prononçant l'ordonnance de dévolution de la garde, le juge doit accorder le droit de visite.

La garde de l'enfant de sexe masculin cesse à dix ans révolus et celle de l'enfant de sexe féminin à l'âge de capacité de mariage. Le juge prolonge cette période jusqu'à seize ans révolus pour l'enfant de sexe masculin placé sous la garde de sa mère si celle-ci ne s'est pas remariée. Toutefois, il sera tenu compte, dans le jugement mettant fin à la garde, de l'intérêt de l'enfant. La titulaire du droit de garde se mariant avec une personne non liée à l'enfant par une parenté de degré prohibé, est déchue de son droit de garde. Celui-ci cesse également par renonciation tant que celle-ci ne compromet pas l'intérêt de l'enfant. Le droit de garde cesse lorsque sa ou son titulaire ne remplit plus l'une des conditions. Le travail de la femme ne peut constituer un motif

de déchéance du droit de garde. Toutefois, il sera tenu compte, dans tous les cas, d'intérêt de l'enfant. L'ayant droit qui tarde plus d'une année à le réclamer, sans excuse valable, est déchu du droit de garde. Si le titulaire du droit de garde désire élire domicile dans un pays étranger, le juge peut lui maintenir ce droit de garde ou l'en déchoir en tenant compte de l'intérêt de l'enfant.

La grand-mère maternelle ou la tante maternelle est déchue de son droit de garde si elle vient à cohabiter avec la mère de l'enfant gardé remariée à un homme non lié à celui-ci par une parenté de degré prohibé. Le droit de garde est rétabli dès que la cause involontaire qui en a motivé la déchéance disparaît. En cas de divorce, il incombe au père d'assurer, pour l'exercice de la garde, à la bénéficiaire du droit de garde, un logement décent ou à défaut son loyer. La femme ayant la garde est maintenue dans le domicile conjugal jusqu'à l'exécution par le père de la décision judiciaire relative au logement. (Code de la famille algérienne, 2007).

2.2.2.4. Différentes formes du divorce du droit juridique

➤ Divorce par consentement mutuel

La législation de 1975 a introduit, en plus du divorce traditionnel pour faute qu'elle conserve, le divorce par décision ou acceptation commune des conjoints. Cette nouvelle forme juridique dédramatise le divorce. Elle reconnaît l'accord entre les époux. Deux procédures sont retenues : le divorce sur requête conjointe, le divorce demandé par l'un des époux et accepté par l'autre. Le divorce sur requête conjointe

Ce dernier est la forme mieux connue et la plus fréquente du divorce par consentement mutuel. Il suppose un accord total entre les époux, lesquels vont organiser eux-mêmes leur divorce, sous le contrôle du juge. Ils n'ont d'ailleurs pas à faire connaître les raisons qui déterminent leur séparation. Mais leur accord doit être complet. Il repose sur une volonté libre. L'accord doit porter à la fois sur le principe du divorce, les mesures à prendre durant la procédure, enfin les conséquences de la séparation celle-ci concernent les parents (partage des biens, sort du logement, pension alimentaire durant le temps de la procédure, prestation complémentaires, non du conjoint...) mais aussi les enfants (pension alimentaire, forme donnée à la garde, droit de visite, etc.) Une convention élaborée par les époux avec l'aide de leur avocat, datée et signée par eux, prévoit explicitement l'ensemble des dispositions arrêtées en commun.

➤ **Divorce demandé par l'un des époux et accepté par l'autre**

Les époux doivent être en accord sur le principe du divorce, Mais il peut être en total désaccord sur le règlement des conséquences. En raison de cette caractéristique (un accord de principe, un désaccord sur les modalités) la procédure comporte deux temps : une phase gracieuse pour mettre en forme, une phase contentieuse pour trancher le désaccord. Le juge aux affaires matrimoniales s'occupe de la phase gracieuse, le tribunal de grande instance dans sa forme collégiale. (Guillarme- Fuguet, 1985). Le divorce pour séparation de fait n'exige pas que l'époux demandeur établisse les fautes (le divorce pour faute). Il doit seulement prouver la séparation. Les controverses peuvent donc être fort nombreuses. L'absence de cohabitation suffit-elle à établir la séparation de fait ? Faut-il que les deux époux aient souhaité cette séparation (ce qui inclut du champ de ce divorce par exemple un époux emprisonné pendant six ans) on semble s'orienter peu à peu, en se référant à des jugements qui fondent la jurisprudence, vers une définition assez large de la séparation.

2.2.2.5. Causes de divorce

Les causes du divorce elles peuvent être d'ordre social, économique, culturelle et religieux.

On cite entre autre :

- Non virginité, l'époux a constaté que sa jeune épouse n'est pas vierge, ce qui l'amène à se séparer d'elle. La stérilité de l'épouse constitua un motif du divorce à cause de l'absence d'enfant.
- Maternité insatisfaisante c'est-à-dire il faut être mère d'enfant nombreux et sans malformation physique et lorsqu'elle met les enfants mal formés elle suscite l'insatisfaction de son mari et celui-ci est alors amené à demander le divorce car l'époux perçoit sa femme est l'unique responsable.
- Existence d'enfants d'un précédent mariage de l'époux par exemple la deuxième femme maltraite ou n'élève les enfants de l'époux.
- La polygamie.
- Conflit entre les familles des époux, les deux époux agissent selon la volonté de chacune de leur famille (Abassi, 2004).
- Méfiance entre belle-mère et belle fille.
- La pauvreté et le chômage.

- L'impossibilité de la vie conjugale.
- L'addiction à l'alcool et à la drogue
- Les violences exercées par le mari contre sa femme.
- La jalousie et le manque de confiance (Hausser, 1999).
- Le mariage précoce et le manque de préparation psychologique.

2.2.2.6. Conséquences du divorce

- L'enfant accuse d'être lui l'unique responsable du divorce de ses parents et ressent de la honte.
- Les difficultés scolaires et une chute irréversible des résultats et de mauvais résultats scolaires.
- L'inquiétude est la première réaction affective de l'enfant à la séparation parentale. Cet état n'est pas en soi pathologique, mais traduit l'incertitude justifiée de l'enfant face à une situation et un environnement nouveau.
- Lorsque ses parents se séparent, l'enfant craint d'être à son tour abandonné.
- Un enfant qui assiste à la séparation de ses parents pense spontanément qu'il peut en être la cause. Le sentiment de culpabilité est donc très présent, surtout chez le jeune enfant qui a souvent l'impression d'être responsable. (Zonabend, 2006).

2.2.2.7. Travail psychique chez l'enfant de la séparation de ses parents et le travail du deuil

Selon Anzieu (1996) le terme de deuil ne peut être appliqué qu'à la mort d'un être aimé. Le travail de deuil passe par des étapes complexes au cours desquelles, sauf en cas de deuil pathologique, le sujet désinvestit en partie la personne perdue, « tue le mort » sans l'effacer de son souvenir. Dans la séparation parent-enfant, l'autre garde la réalité plus importante et les sentiments de jalousie d'envie peuvent être très présents. La séparation se différencie du deuil car elle n'apparaît comme définitive et irréversible. La perte n'a pas la même réalité massive.

Le travail psychique qui accompagne une séparation est différent du travail de deuil, mais on peut ajouter que les séparations qui sont mal vécues par l'enfant l'empêchent de réaliser ultérieurement un travail de deuil lorsque survient un décès dans la famille. Il faut souligner que la manière dont l'enfant tolère la séparation dépend en partie de la manière dont elle est ressentie par ses parents et de la trace de lui qu'il pense laisser ou non en elle malgré la séparation.

Ces enfants se sont trouvés dans une situation de passivité forcée par rapport aux événements extérieurs, ce qui les a amenés à mettre en place des fonctionnements spécifiques tel un besoin forcé de maîtrise dans la relation à autrui ou, au contraire, une soumission qui les empêche d'émettre opinion. Et il se sont souvent trouvés dans une situation leur interdisant d'aimer deux personnes à la fois tout en ne pouvant pas se trouver bien avec une seule d'entre elles (Berger, 2003).

2.2.2.8. Refus de la séparation

La majorité des enfants de parents divorcés gardent durant leur enfance la nostalgie de la période où leurs parents vivaient ensemble et les enfants exigent que leur chambre soit meublée d'une manière identique chez leur père comme chez leur mère. Beaucoup d'enfant manifeste leur malaise quand ils passent d'un lieu de garde à un autre et il manifeste sa tension par rapport à la situation de plusieurs manières.

- Certains enfants tentent répétitivement remettre leurs parents ensemble.
- Certains enfants refusent toute parole concernant la séparation, au cours de la psychothérapie, l'enfant se met à s'agiter bruyamment dès qu'une parole du thérapeute porte sur ses pensées concernant la séparation de ses parents, ce qui rend la poursuite de la séance.
- Une autre forme de refus de la séparation, proche du déni, est l'identification de l'enfant au parent absent. L'enfant maintient ainsi le couple uni à travers lui.
- D'autres enfants éprouvent des difficultés à se représenter leur origine. Ces enfants qui ne parviennent pas à penser la séparation et qui ont un besoin impérieux d'avoir le couple de leur parent unis en réalité, ont des difficultés à se représenter leur conception. (Berger, 2003)

En conclusion, le divorce autant que phénomène social, il évoque un conflit de couple et bouleverse aussi le développement de l'enfant et aussi il a un impact sur la vie psychique de ce dernier notamment ses représentations du monde et plus spécifiquement ses représentations parentales.

2.2.3. Pour une approche des représentations sociales

Il n'existe pas de faux savoirs ni de vrais savoirs et chaque individu dispose d'un ensemble des représentations qui l'aident à appréhender le monde et à se représenter le passé. Une représentation peut être considérée comme une « conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène ». Autrement dit, une représentation n'est pas une image figée mais elle est au contraire constamment en dialectique avec notre vécu, notre environnement, notre passé et résulte d'une intersubjectivité.

2.2.3.1. Aperçu historique des représentations

Si l'on remonte à un premier repérage historique de la notion de la représentation, le dictionnaire de Furetière en donne à la fin du XVII^{ème} siècle une double définition : d'une part toute représentation représente quelque chose (une image qui nous remet en idée et en mémoire les objets absents et qui nous les peints tels qu'ils sont) d'autre part toute représentation se présente comme représentant quelque chose (représentation se dit au palais de l'exhibition de quelque chose, représenter signifie aussi comparaître en personne et exhiber les choses) .

Toute représentation comme l'a montré Louis Marin dans toute son œuvre a une double dimension transitive et réflexive, transparente, cette définition si on la comprend sous l'angle d'une histoire des représentations signifie qu'une représentation n'est jamais purement et simplement reçue du passé comme une fenêtre ouverte sur ce passé, mais qu'elle est aussi pour l'historien une interrogation présente sur la manière dont, dans son propre temps, cette représentation se manifeste à lui grâce à l'ensemble des médiations par lesquelles elle lui aura été transmise et qui auront fait qu'aujourd'hui encore elle soit présente, mais ce premier constat doit lui-même être renvoyé dans le passé :

Une représentation qu'elle soit picturale, littérature, ou plus généralement mentale n'est pas seulement le reflet d'une réalité donnée qui viendrait, pour aussi dire se poser mécaniquement devant cette réalité comme son miroir, elle est le produit d'une action par laquelle la représentation est construite mais par laquelle aussi l'agent de cette construction, qu'il soit singulier ou collectif se donne à voir dans cet acte. (Mesure et Savidan).

2.2.3.2. Caractéristiques de la représentation

- il y a représentation lorsque l'image d'un objet est évoquée en l'absence de sa perception actuelle. L'activité représentative crée une existence comme contrepartie d'une absence.

- la représentation est à tester lorsqu'elle est communicable. Le contenu de la représentation peut être partagé.
- il y a une représentation, si le sujet situe clairement l'image qu'il forme dans son espace interne que dès lors nous pouvons appeler « l'espace représentative » par différence avec l'espace extérieur où il situe ces perceptions. La complémentarité intérieur extérieur est fondamentale à toute compréhension de la représentation. (Perron, 1997).

2.2.3.3. Types des représentations

Il existe deux types de représentations, les représentations transitoires et les représentations permanentes. Cette distinction repose sur le type de mémoire dans laquelle sont stockées ces informations.

➤ Représentations transitoires

Ce sont des représentations élaborées en mémoire de travail sont construites de façon transitoire, pour une situation donnée et avec un objectif défini. Elles correspondent donc à une interprétation de la situation par le sujet. Cela peut être l'image mentale qu'on se construit d'une figure ou d'un tableau.

La construction de ce type de représentation fait intervenir les éléments perçus dans la situation, mais aussi les informations récupérées en mémoire à long terme permettant de donner du sens à ces éléments. Le terme d'interprétation pour désigner ces représentations transitoires pose cependant quelques problèmes, car il est employé par certains auteurs soit pour désigner le processus d'élaboration ou son résultat et d'autres ont proposé de désigner ces représentations transitoires. Le Ny (1979) propose d'utiliser le terme de représentation occurrente. Erlich (1985) propose de structure circonstancielle. Richard (1998) réserve le terme d'interprétation au processus de représentation et le terme de représentation au résultat de l'interprétation (Meunier, 2009).

➤ Représentations permanentes

Elles sont stockées en mémoire à long terme correspondent à des représentations stabilisées, dans ce cas la notion de représentation renvoie au souvenir en mémoire épisodique qu'aux connaissances ou croyances aux mémoires sémantiques. La distinction entre croyance et connaissance fait référence soit à l'externe de sujet soit à l'interne toutes ces représentations ont besoin d'être activées pour être disponibles à un moment donné. Comme pour les représentations

transitoires, la terminologie peut varier d'un auteur à un autre. Ny (1979) utilise le terme de représentation type pour désigner l'ensemble des représentations en mémoire à long terme. Erlich (1985) il préfère la notion de structure permanente. Richard (2004) réserve les termes de connaissance et croyance pour désigner les contenus de la mémoire à long terme.

2.2.3.4. Formes des représentations

Indépendamment de mémoire dans laquelle elles se trouvent, les représentations peuvent revêtir différentes formes. Nous distinguerons trois grandes formes de représentation.

➤ Représentations imagées

Elles se distinguent des autres formes de représentations par leur caractère analogique. Ces représentations servent à coder les informations visuelles comme la disposition spatiale d'objets, leur forme, leurs couleurs, etc. Nous verrons cependant dans la suite de ce cours que les représentations imagées ne constituent pas des copies perceptives du réel, elles peuvent même avoir un certain degré d'abstraction. (Meunier, 2009).

a- Encodage imagé et /ou verbal

Certains mots peuvent nous évoquer plus facilement une image que des associations verbales, si on pense par exemple à un carré, il est sans doute plus facile de le représenter visuellement que de penser que c'est un quadrilatère régulier, possédant des côtés et des angles égaux. Selon Paivio (1969) a avancé l'hypothèse selon laquelle c'est cette dimension « concret /abstrait » qui constitue le déterminant principal dans la formation des images mentales et expliquerait que les mots concrets soient plus faciles à mémoriser que les mots abstraits. Pour tester son hypothèse, il a imaginé une procédure permettant d'évaluer au moins de façon subjective, la « valeur d'imagerie d'un exemple de mots.

La procédure consiste à demander aux sujets de noter sur une échelle la difficulté éprouvée pour se représenter le mot sous forme d'image mentale. Il a également demandé à ses sujets de fournir en une minute le plus de mot associé à un mot donné. Il obtient ainsi pour chacun des mots une valeur d'association.

Une tâche d'apprentissage de la liste des mots, suivie d'une épreuve de rappel, lui a permis d'observer que le rappel est influencé par la valeur d'imagerie mais pas par la valeur d'association. Il semble en effet que les sujets aient tendance à utiliser des images mentales

plutôt qu'une stratégie verbale pour mémoriser les mots à forte valeur d'imagerie. Paivio affirme que l'efficacité des images mentales dans la mémorisation s'expliquerait par un double encodage à la fois visuel et verbal. Ces deux codages seraient indépendants, l'un pouvant être oublié sans que l'autre soit perdu ce rendrait compte de la supériorité de la stratégie du codage imagé (Meunier, 2009).

➤ **Représentations propositionnelles**

Elles correspondent à un codage propositionnel de la réalité. Elles sont donc très liées aux langages, elles expriment notre savoir sur les propriétés des objets qui nous entourent et sur les relations que ces objets entretiennent. Elles permettent de communiquer sur le monde qui nous environne. Ces représentations sont constituées de structures d'interprétation qui permettent de guider le codage propositionnel des objets et événements que nous rencontrons, mais aussi nos activités de compréhension, elles sont également constituées de connaissances beaucoup plus générales formant les structures conceptuelles sur lesquelles nous nous appuyons pour construire nos interprétations.

➤ **Représentations liées à l'action**

Elles concernent deux aspects de l'action. Le premier est relatif à notre savoir déclaratif sur l'action et correspond à l'aspect sémantique. Le second est relatif à l'exécution de l'action et concerne ce que nous avons appelé précédemment le savoir procédurale, c'est-à-dire un savoir implicite sur le déroulement et le contrôle de l'action. Ces représentations sont celles qui sont à l'œuvre dans les tâches où l'on doit exécuter l'action, mais aussi dans les situations où on doit comprendre les actions. La représentation liée à l'action comporte donc des composantes procédurales qui vont guider l'exécution, mais aussi des composantes déclaratives qui correspondent au contenu conceptuel associé à l'action.

2.2.3.5. Relations parents-enfants

➤ **Relation mère enfant**

Les liens qui se tissent entre la mère et l'enfant prennent racine pendant la grossesse, dans la perspective psychanalytique, la relation privilégiée de l'enfant à la mère s'établit secondairement à la satisfaction des besoins fondamentaux que sont les besoins alimentaires et les besoins liés à la satisfaction des pulsions sexuelles de l'enfant au cours de la première années de la vie, et constitue le prototype des relations sociales ultérieures (Cartron et Winnikamen,

2006). Dès les premiers instants de la vie, la mère manifeste un besoin physique de toucher son enfant, de le prendre, de provoquer une réponse de sa part, d'entrer en communication avec lui. Le bébé le plus souvent répond positivement à ces sollicitations (Poussin et Sayn, 1990).

➤ **Relation père-enfant**

La présence du père joue un rôle actif dans la relation fusionnelle qui unie la mère et l'enfant. (Janin, 2005). Il y a nul doute qu'un lien affectif s'établit entre un enfant et son père dès la petite enfance lorsqu'il y a interaction entre eux. Compte tenu que le terme « attachement » est présentement très associé à l'idée de confiance accordée au parent dans sa réponse aux besoins de base de l'enfant, en particulier celui d'être sécurisé dans les situations de stress, il apparaît plus pertinent de qualifier différemment la relation père-enfant.

Dans ce chapitre de la première partie théorique, on a essayé de définir le concept de représentation en plusieurs aspects et aussi montré ses formes et ses types, ce qui nous laisse à dire qu'une représentation renvoie à l'action de rendre quelque chose présent.

2.2.4. Quelques théories explicatives du sujet

La pertinence de toute recherche scientifique, au-delà de ses données empiriques se justifie également par sa capacité à mobiliser un cadre d'analyse théorique consistant. L'exploration théorique consiste alors à sélectionner et retenir un certain nombre d'objets théoriques, pouvant nous servir de grille pour analyser et observer le terrain d'étude. Mais avant toute chose, essayons de comprendre qu'est-ce qu'une théorie, en matière de recherche scientifique, à travers les explications fournies par un certain nombre d'auteurs.

Pour Littlejohn (1989), toute tentative d'explication ou de représentation d'un aspect de la réalité constitue une théorie. Une théorie est à la fois une abstraction et une construction de l'esprit. Le but d'une théorie est de découvrir, de comprendre et de prédire les événements. Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes.

Elle sert aussi à découvrir un fait caché. Il s'agit donc d'une construction de l'esprit élaborée suite à des observations systématiques de quelques aspects de la réalité (Willett, 1996). Une théorie sert donc à définir, décrire, comprendre, expliquer, représenter et prédire un

phénomène particulier et un ensemble de relations propres à ce phénomène suite à la vérification d'un certain nombre d'hypothèses. Elle sert aussi à poser de nouvelles questions, à structurer en partie les observations, à porter un jugement sur la réalité et même, dans certains cas, à prendre des décisions qui influencent le cours des événements quotidiens. C'est le lieu ici de souligner, une fois de plus, qu'il s'agit des réflexions portées sur la représentation parentale des enfants des parents divorcés

2.2.4.1. Théorie cognitive

Pour Piaget, l'essentielle de ses recherches avec une équipe de collaborateurs remarquables et fonde à Genève le centre de l'épistémologie génétique en 1955, c'est pour répondre à ces propres interrogations sur l'évolution des connaissances humaines qu'il met au point sa méthode d'investigation de la pensée enfantine par l'observation des enfants dans une situation de problème, propose laquelle il les interroge en suivant au plus près l'évolution de leurs raisonnements et on leur proposant des contre suggestions. (Guidetti, 2008) Pour lui, la psychologie de l'enfant est qu'un instrument au service de l'épistémologie génétique, il n'en est pas moins connu avant tout pour ces travaux sur la théorie des stades de développement intellectuel de l'enfant, l'une des idées motrices est que l'adaptation de la connaissance du monde se fait chez l'enfant par l'action, un équilibre tend constamment à se reformer entre ce que l'enfant assimile et ce à quoi il s'adapte (Sylvie, 2010.).

Selon Piaget, le développement cognitif ne consiste pas en une simple accumulation progressive de connaissances au gré des expériences successives qu'il nous a données de faire mais en une suite de réorganisations de ces connaissances dans ce qu'il a appelé des structures cognitives ou structures mentales de plus en plus élaborées. Ces structures cognitives successives déterminent la façon dont les informations que nous recevons, les données que nous recueillons et les situations auxquelles nous sommes confrontés, sont interprétées et mentalement assimilées, mais les difficultés que nous rencontrons parfois à assimiler ces connaissances forcent petit à petit ces structures cognitives à se modifier, à s'accommoder, comme dit Piaget, voir à se transformer en de nouvelles structures mieux adaptées au traitement des réalités rencontrées. Au cours de la vie, Piaget voit ainsi se succéder quatre de ces transformations majeures, transformations qui vont déterminer ce qu'il appelle quatre stades dans le développement cognitif.

2.2.4.1.1. Stade sensori-moteur (0- 2 ans)

Ce stade correspond au développement et à la coordination des capacités sensorielles et motrice du bébé, il est caractérisé par l'exercice des actions sensorimotrice, l'intelligence qui va se manifester à la fin de la deuxième année, les représentations mentales vont permettre à l'enfant de manipuler en pensée et non plus seulement en action.

A cette période le jeune enfant perçoit le monde et y réagit à travers de la seule structure « intellectuelle » dont il dispose, la logique de l'action, ce qu'il perçoit, que cela vienne de l'extérieur, comme la chaleur, la pression, un objet ou présence ou de son intérieur, comme la faim ou la douleur, appelle de sa part une réaction immédiate. (Tourette et Guidetti, 2008)

2.2.4.1.2. Stade préparatoire (2 ans -7-8 ans)

Il s'agit d'une période préparatoire au stade suivant mais qui mérite d'être étudiée en elle-même l'importance des acquisitions de cette période en particulier celles qui caractérisent la fonction sémiotique il y a au cours de cette période l'intériorisation de l'action, ce stade permet de représenter les objets ou les événements non actuellement perceptible ou les évoquant par le moyen de symbole ou signe différencier, l'enfant à cette période il devient capable d'effectuer mentalement certaines actions, de se représenter des actions non effectuées mais effectuables, d'évoquer des événements qui ont eu lieu par le passé et donc de se libérer en quelque sorte du réel pour agir. Mais ces actions ne sont pas encore totalement détachées du temps ; le jeune enfant ne peut, par exemple, pas encore imaginer en même temps une action et son inverse ; pousser et tirer, avancer et reculer, c'est pourquoi Piaget dira qu'il continue à penser en termes d'actions avec leur déroulement même lorsqu'il n'est qu'imaginé, et pas en termes d'opérations mentales qu'elles sont mentalement et directement réversibles, c'est-à-dire annulable par une opération inverse, dont on sait par avance qu'elle permettra le retour à l'état initial. (Tourette et Guidetti, 2008)

2.2.4.1.3. Stade des opérations concrètes (7-8 ans- 11-12ans)

La mobilité croissante des structures mentales de l'enfant le conduit à envisager d'autres points de vue que le sien propre, il devient capable d'opération mentale c'est-à-dire d'action intériorisées et réversibles. L'enfant peut concevoir qu'à chaque action réalisée correspond à une action inverse, il devient capable de comprendre qu'une modification de l'objet n'affecte pas simultanément toutes les propriétés possibles de l'objet. A cet âge l'enfant devient

capable d'envisager l'exécution sur les objets de véritables opérations mentales, mais ces opérations comme c'était déjà le cas des actions au cours du stade sensorimoteur, ne peuvent encore être faites que sur des objets visibles, présents dans la réalité qui l'entoure ou, à tout le moins qui existent dans son champ de connaissance immédiate, il n'est pas encore capable de les appliquer à des objets virtuel, dont l'existence réclamerait elle aussi une opération mentale de l'enfant (Ibid. 2008).

2.2.4.1.4. Stade des opérations formelles (11 -12 ans-15-16 ans)

Le maniement par l'adolescent des opérations mentales a beaucoup progressé particulier parce qu'il devient capable de raisonner non plus sur un matériel concret comme précédemment mais sur un matériel plus abstrait comme des propositions verbales, il devient capable de formalisation de former son raisonnement, il développe ainsi une logique formelle et son raisonnement devient hypothético-déductif. Ces transformations de pensée avec l'âge se produisent très progressivement dans la dialectique des échanges assimilateurs et accommodateurs entre sa pensée et les données de l'expérience par la succession des phases de déséquilibre et de rééquilibration de sa pensée. (Tourette et Guidetti, 2008).

Une autre théorie cognitive est celle du traitement de l'information appliquées au développement cognitif sont bien résumées par Siegler (2001) : « ces théories accordent un rôle central, non pas aux stades de développement mais aux informations que les enfants se représentent, aux processus qu'ils utilisent pour traiter ces informations et aux limites de la mémoire qui contraignent la qualité de l'information qu'ils peuvent représenter et traiter. Le développement cognitif est analysé en termes de changement de ces capacités en fonction de l'âge). L'approche de traitement de l'information a comme objectif d'identifier de la façon la plus précise possible les mécanismes responsables du changement, celui-ci est conçu comme un processus continu d'auto-modification (Vauclair, 2004).

2.2.4.2. Théorie des représentations sociales et les champs de recherche.

Considérée au départ comme cadre d'analyse par excellence pour la psychologie sociale, la théorie des représentations sociales a connu une extension géographique et conceptuelle très fulgurante depuis les travaux de Moscovici en 1961. A sa suite, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales à l'instar des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977, 1984, 1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), des anthropologues tels que Laplantine (1978, 1987), des sociologues comme Bourdieu (1982),

des historiens, Ariès (1962) et Duby (1978) (SERPSY). De même, son champ d'investigation n'a cessé de s'élargir ; mais sur des thèmes qui touchent essentiellement le social, l'économique, le psychologique ou la santé et plus récemment le développement durable.

A cet effet, des thèmes de recherches à l'instar de : le fou et la folie (Da Rosa, 1987), la folie (Jodelet, 1989), le sida (Morin et Vergès, 1992), l'argent (Vergès, 1992), l'entreprise (Moliner, 1993, 1996), la fonction d'infirmière (Guimelli, 1994), les droits de l'homme (Devos et al., 2000), le groupe idéal (Rateau, 1995), la banque (Vergès, 2001), l'environnement (Marquis, 2001), la violence (Abric, 2003), l'Europe (Baugnet et Fouquet, 2005), le vin (Lo Monaco, 2008), la santé (Apostolidis et Dany, 2012), le marketing (Piermattéo et al., 2012), l'alcool chez les jeunes (Dany et Lo Monaco, 2013), que l'on ne pourrait tous mentionnés ici sont des illustrations marquantes.

Au regard de l'étendue de ses domaines d'intervention et de la diversité des thèmes abordés, la TRS trouvera toute son appréhension si l'on abordait les différents processus de formation des représentations sociales.

2.2.4.2.1. Origine et fondement du concept de représentation sociale

La période allant de 1830 jusqu'en 1930 marque le début de l'étude des représentations sociales (RS) par les sociologues et anthropologues de renom comme, Wundt (1879), qui se propose de fonder une *Völkerpsychologie* (une méthode d'étude permettant d'enquêter sur les processus mentaux internes tels que la conscience et le langage) et d'y étudier les productions mentales créées par une communauté humaine, Durkheim (1912) qui donne l'impulsion théorique et épistémologique et tout comme Lévy-Bruhl et Mauss (1974) qui s'investissent dans l'étude des mythes, des mentalités « archaïques », des représentations religieuses et magiques des sociétés traditionnelles sans écriture. Au cours de la théorisation, Durkheim parvient à faire la distinction entre les représentations individuelles et les représentations collectives et à la fin, il conclut que la conscience individuelle n'a pas beaucoup de poids et n'existe qu'à travers la conscience collective qui s'impose aux individus d'une génération à une autre et se concrétise matériellement par des règles de fonctionnement juridiques, économiques, morales, religieuses, etc.

Toutefois, il faut reconnaître que les travaux de Serge Moscovici, sur les RS à partir de 1961 se démarquent de ses prédécesseurs, car pour lui, les RS s'inscrivent dans un processus dialectique et construisent l'individu tout autant que celui-ci construit ses représentations. Cette

démarcation lui a valu le surnom de père fondateur de la TRS. Il est évident que contrairement à la société traditionnelle, la société contemporaine est plus individualisée et donc plus favorable à la constitution de groupes différents avec des connaissances, des croyances, des pratiques spécifiques. Ces représentations sont donc le reflet de prises de positions spécifiques au sein du groupe social, là où, dans la société traditionnelle, la représentation collective s'imposait à tous de manière figée.

Dans ce cas, il y a lieu de retenir que l'une est le fait des individus et l'autre de collectivité. Dans cette approche, Moscovici se rapproche davantage de Lévy-Bruhl qui est l'un des premiers à travailler sur « la mentalité primitive ». Pour ce dernier, chaque société possède son système de croyances objectivé dans la langue, les institutions, la culture et il n'est pas possible de les évaluer à l'aune de la société occidentale. A partir des travaux de Lévy-Bruhl, Moscovici intègre dans sa théorie la distinction entre représentations issues de la croyance et celles issues de la connaissance. Ce qui fait de la représentation à la fois naturelle et acquise. Certains auteurs comme Doise (1991) ou Clément (2010) défendent l'idée que le savoir scientifique est une forme de RS. L'influence de tous ces chercheurs se retrouve dans la TRS, y compris celle de Lévi-Strauss, le père de l'anthropologie structurale, puisque la TRS est bien par sa forme et les méthodes d'analyses qui en sont issues l'héritière du structuralisme.

La TRS prend véritablement son envol à travers les recherches de Serge Moscovici, principalement son étude princeps sur la psychanalyse en 1961, pour qui, la représentation sociale a une genèse à la fois individuelle et collective. Depuis lors, elle a connu une extension remarquable en Europe et puis à travers l'univers. Il s'est inspiré des travaux des auteurs comme Freud, Piaget ou Durkheim, pour formaliser son concept de RS. Ainsi, les RS sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation). Une « représentation sociale est donc toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 1989). Cette relation objet-groupe constitue le principe autour duquel, la TRS s'organise. Pour Guimelli (1994), « elles constituent une modalité de la connaissance dite de « sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui la produisent ». Pour mieux s'approprier de cette théorie, il faut au préalable définir ce que c'est la représentation sociale.

2.2.4.2.2. Présentation du concept de représentation sociale

Située à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve à l'œuvre en sociologie, anthropologie et histoire, la psychologie cognitive, la psychanalyse, la réflexion des théoriciens du langage. Cette multiplicité de relations avec des disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transverse qui interpelle et articule divers champs de recherche, réclamant, non une juxtaposition mais une réelle coordination de leurs points de vue (Jodelet, 2003). Cette position rend sa définition complexe et disparate. Heureusement, quelques points, parmi les plus connus, sont peu contestés (Gaffié, 2005). Mais évidemment, il est impossible de parler de représentation sociale sans aborder au préalable la notion de perception.

Souvent confondue avec la représentation, une perception est, selon Grawitz (1994), « la fonction par laquelle notre esprit se forme une représentation des objets extérieurs ». Autrement dit, la perception est une connaissance des objets résultant de contact avec ces derniers. L'esprit acquiert toute information à travers les organes de sens. Pour Piaget et Inhelder (1948), la perception est intermédiaire entre l'objet et sa représentation. Une fois défini et associé à une idée connexe, l'objet est classé.

Cette classification est possible parce qu'il y a eu auparavant une association image/idée qui permet de mettre en rapport et de comparer plusieurs objets et symboles. La classification d'objets opérée par la représentation agit à la fois comme un système de références et un système d'ordination (Lemay et al., 1999). La représentation consiste donc à définir les objets en leur absence c'est-à-dire à les évoquer comme s'ils étaient présents. C'est une classification de ce que l'on perçoit, des images que l'on se fait d'un objet, qu'il soit visible ou imaginé (Brunet et al., 1993 ; Pominville, 2001 ; Piaget et Inhelder, 1948).

La fonction de représenter consiste à sortir les croyances et les opinions que l'on s'est fait d'un objet ou d'une situation. Elle consiste à « rendre présentes à la mémoire les réalités extérieures ou intérieures à l'Homme, dont la pensée elle-même » (Godelier, 1989 dans Di Méo, 2008). Comme nous l'avons précisé au début du précédent paragraphe, le concept des RS est complexe. Cette complexité est due au fait que ce sont des conceptions et des connaissances qui font intervenir des émotions liées à un objet qui est représenté et aux relations avec celui-ci. Il revient à chaque individu et de façon personnelle de définir sa représentation de quelque chose en fonction de ses propres émotions.

A cet effet, il existe plusieurs définitions des RS. Nous pouvons définir la RS comme étant « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (Jodelet, 1989). De façon plus large, il désigne une forme de pensée sociale. Comme le mentionne Jodelet (1984), « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ». Garnier et Sauvé (1999) ajoutent qu'il s'agit « d'un univers symbolique, culturellement déterminé où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. ».

Les représentations sociales constituent une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989 ; Moscovici, 1987). Ces réalités qui peuvent être matérielles ou intellectuelles, concrètes ou imaginaires constituent un ensemble de connaissances, de croyances, d'opinions et de convictions, à la fois personnelles et collectives (Di Méo, 2008 ; Rouquette, 1994). Même si une représentation est une création individuelle, le terme « social » qui lui est associé témoigne de ce qu'elle est collective c'est-à-dire partagé par un grand nombre d'individus (Grawitz, 1994 ; Garnier & Sauvé, 1999). Etant donné que l'individu n'est jamais seul au monde, ses pensées et ses interprétations de l'univers qu'il s'est construit sont influencées par son entourage et avec l'ensemble du contexte social et culturel dans lequel il évolue. Moscovici (1987) ajoute que la représentation sociale est « un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social qui permettent non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et de l'élaboration des réponses ». Ainsi dit, la représentation sociale est un ensemble d'outils de référence permettant à chaque personne de mieux cerner son environnement et de pouvoir répondre aux exigences de la vie. C'est aussi l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent (Moscovici, 1984).

D'après Jodelet (1997), dont l'apport se particularise par rapport aux travaux de Moscovici en ce qu'il contribue à une ouverture méthodologique et une analyse systématique qui renouvellent l'approche des représentations sociales définit la représentation comme, « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante

à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et, oriente leurs pratiques ». En interface entre les dimensions psychologique et sociale, les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes des personnes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci.

Abrieu (1997) quant à lui définit la représentation comme, « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'adapter, de s'y définir une place ». Si l'on se constitue un système de références en termes des valeurs, d'opinions et des conduites, à travers ses représentations sociales, alors celles-ci se présentent comme des éléments qui permettent à chaque personne de se prononcer sur une situation ou d'apprécier un phénomène en se référant aux valeurs jadis acquises et classées.

En somme, une représentation sociale est donc un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions et d'attitudes par rapport à un objet. C'est également un ensemble de contenus, de savoirs qui nous sont propres, mais que nous partageons aussi avec d'autres (Mulkay, 2006 ; Bonardi & Roussiau, 1999). C'est une structure dynamique, évolutive, en reconstruction permanente sous l'influence des conditionnements et orientations émanant de nos sociétés ou de nos groupes d'appartenance. Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale (Mulkay, 2006). Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus. La représentation permet de comprendre et d'agir sur le monde. S'il est vrai que depuis les travaux de Moscovici de 1961 la TRS a connu une expansion géographique sans précédent, il est également vrai que cette dernière s'est invitée dans plusieurs disciplines en tant que cadre d'analyse théorique.

2.2.4.2.3. Formation des représentations sociales

La représentation sociale résulte de deux processus définis par Moscovici (1961) qui sont l'objectivation et l'encrage. Ces deux processus sont au cœur de l'approche sociogénétique

Objectivation

C'est par le phénomène d'objectivation que l'on s'approprie et intègre les connaissances relatives à un objet. Elle consiste à traduire les pensées et les opinions des individus en

connaissances réelles. Elle peut se matérialiser en trois phases :

- Une déconstruction sélective à travers laquelle, l'individu opère un tri parmi les éléments relatifs à l'objet. Il y a appropriation.
- Une schématisation structurante au cours de laquelle, les éléments retenus sont reconstruits, réorganisés dans une sorte de schéma imagé et cohérent. Il se forme alors un noyau figuratif qui voit certains éléments prendre une place plus importante que d'autres.
- Une naturalisation à travers laquelle, les éléments du noyau se matérialisent de façon évidente et deviennent des éléments objectifs.

L'objectivation se matérialise en fonction des critères culturels, c'est-à-dire en fonction des informations relatives à l'objet de représentation que dispose chaque groupe (tous les groupes n'ont pas un égal accès aux informations relatives à l'objet) et de critères normatifs c'est-à-dire conformément au système des valeurs qui régit l'organisation et le fonctionnement de chaque groupe. (Moliner et Guimelli, 2015).

➤ **L'ancrage**

Il est vrai qu'aucun d'être humain, d'un certain âge, ne peut faire face à une situation ou un phénomène, issu de son environnement, avec un esprit vierge. Au cours de sa vie, il acquiert un minimum de patrimoine informationnel durant sa période de socialisation primaire essentiellement familiale, le monde de « la vie de tous les jours » (Alltagswelt, Schütz, 1975), à partir de laquelle une socialisation secondaire (groupe de pairs, tous les univers extérieurs) viendrait construire le « monde-de-vie » (Lebenswelt) que Schütz décrit comme « une réserve préorganisée de connaissances que l'homme a à sa disposition à n'importe quel moment de son existence ». Cette réserve préorganisée de connaissances constituent un système des valeurs propre à chaque personne et qui le prédispose à en avoir une opinion sur chaque situation. Alors le phénomène d'ancrage consiste à enraciner socialement la représentation et son objet en l'incorporant dans le système de valeurs du sujet.

Il comporte plusieurs aspects :

- Le sens : l'objet représenté, est investi d'une signification par le sujet et le groupe concerné par la représentation dont il fait partie. Ce processus traduit l'insertion sociale de l'individu.
- L'utilité : les éléments de la représentation expriment non seulement des rapports sociaux,

mais contribuent aussi à la création de ses rapports dans une sorte de dialectique. De ce point de vue, l'ancrage donne aux éléments de la représentation une valeur de médiation entre l'individu et le monde qui l'entoure.

- L'enracinement : la représentation prend place au sein d'un système de pensée. Dans ses recherches, Doise distingue trois niveaux d'ancrage à savoir :

- L'ancrage psychologique

Il s'agit des variations au niveau individuel ou interindividuel ;

- L'ancrage sociologique

Il s'agit des comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux ;

- L'ancrage psychosociologique

Il est situé entre les deux ancrages précédents. Il s'agit d'analyser « la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné » (Doise, 1992). Le mécanisme d'ancrage s'opère de façons différentes selon les groupes sociaux. Cette opérationnalisation est influencée par la culture et les valeurs propres à chaque groupe. Ces dernières font qu'un objet social ne sera pas intégré de la même manière et qu'au final, il prendra une forme spécifique à ce groupe. Ainsi donc, les représentations sociales sont amenées à être considérées sous l'angle des positions sociales.

Les représentations sociales sont donc une forme de connaissance, la connaissance que nous avons du monde. Cette connaissance n'est pas une connaissance scientifique, mais une connaissance régulièrement reconstruite au cours de la vie d'autant que les représentations opèrent une médiation constante entre l'individuel et le collectif. Cette acception nous conduit à la question des fonctions des représentations sociales.

2.2.4.3.4. Fonctions des représentations sociales

Il s'agit de l'ensemble des buts auxquels, concourent les RS qui sont au nombre de quatre.

➤ Une fonction de savoir

Elles constituent une somme des connaissances permettant à chaque individu de se

prononcer sur son environnement physique et social. Elles permettent également aux individus d'assimiler l'information et de l'intégrer dans un cadre existant et en harmonie avec les valeurs des groupes auxquels les individus appartiennent. Elles facilitent la communication et le partage de l'information intra-groupe. Les RS servent donc aux individus à expliquer, à comprendre et à avoir des actions concrètes et cohérentes sur le réel.

➤ **Une fonction identitaire**

Elles aident à définir et à sauvegarder l'identité, la cohésion de l'individu ou du groupe et à garder une image positive de son groupe d'appartenance. A partir des représentations que les individus se font par rapport à un objet, l'on peut les catégoriser en groupes en fonction de la similarité de leurs opinions. Ce qui permet à chaque individu de s'identifier par rapport au groupe qui partage ses opinions, ses valeurs et ses croyances.

➤ **Une fonction d'orientation**

Elles permettent aux individus d'orienter leurs comportements et leurs pratiques notamment face à une situation ou phénomène méconnu. Elles deviennent des références qui déterminent les conduites à tenir et jouent à ce titre un rôle prescriptif, car elles définissent ce qui est licite et tolérable de faire et de dire dans un contexte social déterminé. Elles servent alors à façonner les comportements et pratiques des individus.

➤ **Une fonction justificatrice**

Elles permettent aux individus d'expliquer et de justifier leurs actions futures (rationalisation) ou passée (a posteriori) pour cautionner et préserver leur vision du monde. Finalement, elles permettent aux individus d'expliquer les prises de position et les comportements. Les représentations sociales permettent également aux individus de justifier leurs conduites dans une situation donnée ou à l'égard des autres.

2.2.4.3. Théorie psychosociale

Wallon considère que l'enfant est un être social dès sa naissance, il utilise même l'expression « génétiquement social » et qu'il construit progressivement son identité à travers ses relations avec autrui, l'environnement dans lequel se développe l'enfant permet d'actualiser les potentialités qui réside dans son programme génétique et on lui apportant au fur et à mesure

des occasions d'exercer ses nouvelles capacités. Le développement de l'enfant est conçu par Wallon comme résultant des interactions entre les contraintes neurobiologiques de maturation et d'adaptation d'une part et les conditions sociales de relation d'autre part. La théorie Wallonienne décrit une succession des stades caractérisant à un moment donné du développement de l'enfant, la prédominance de certaine fonction ou de certains comportements au stade considéré. Ce développement est un processus discontinu, fait d'oscillations, de crise ou de conflit, les stades se suivent dans une alternance entre des phases centrifuges : construction de l'intelligence, développement des connaissances.

Chaque stade se construit au tour d'une fonction prépondérante, loi de succession de prépondérance et enfin ils s'enchaînent en reprenant les fonctions qui ont été intégrées au cours des stades précédents, la théorie de Wallon est constructiviste et dialectique.

2.2.4.3.1. Stade impulsif et émotionnel (0 à 1 an)

Motricité et émotion sont les principaux organisateurs de ce stade, l'impulsivité motrice s'ordonne en des repenses de plus en plus nuancées grâce à l'action du milieu permettant à l'enfant une meilleure adaptation aux situations affectives et émotionnelles, la régulation des repenses motrices par le milieu, la coordination de la sensibilité et du mouvement crée des variations musculaire et tonique, source d'émotion différenciées. Le stade impulsif (0 à 3 mois) est caractérisé par le désordre gestuel, le stade émotionnel (3 à 12 mois) les repenses de l'entourage aident l'enfant à organiser ses émotions qui sont au départ indifférenciées, ces réactions émotionnelles sont la source de langage et de la croissance, le stade est traversé par deux stades de la sociabilité :

- La symbiose affective (3-9 mois) qui voit le développement des actions volontaires, l'enfant fait preuve de capacité d'anticipation des réactions de l'autre.
- Le syncrétisme indifférencié (9-12 mois) marqué par la confusion soi-autre, l'enfant accède peu à peu à la complémentarité des rôles.

2.2.4.3.2. Stade sensorimoteur et projectif (1 à 3 ans)

La manipulation de l'objet et l'exploration de l'espace proche permettant le développement d'une intelligence des situations, des postures, des imitations traduisent une pensée naissante qui prend consistance en s'extériorisant en se projetant dans les sujets imitatifs, le stade sensorimoteur est marqué par une intelligence de mouvements extérieurs, l'imitation

différée permet de se découvrir après avoir créé une image mentale du modèle, elle est aussi un moyen de dépasser l'intelligence sensori-motrice et aller vers l'intelligence représentative.

2.2.4.3.3. Stade du personnalisme (3 à 6 ans)

La crise de trois ans (le moment du non) permet à l'enfant d'individualiser de sa famille en s'appuyant sur l'opposition est essentiel à la construction de l'autonomie et à la différenciation soi-autre, elle marque également à la recherche d'attention exclusive.

2.2.4.3.4. Stade catégoriel (6 à 11 ans)

L'enfant est capable d'attention, d'effort, de mémoire volontaire, la représentation abstraite des choses devient possible.

2.2.4.3.5. Stade de l'adolescence (11 à 16 ans)

A cette période l'adolescent voit le renouveau des investigations intellectuelles, la puberté amène un réajustement du schéma corporel, c'est un stade de remaniement et d'achèvement de la construction de la personnalité.

2.2.4.4. Théorie psycho-dynamique

Freud ne s'est pas contenté d'écouter ses malades et d'interpréter leurs paroles ou leurs actes, il a développé toute une réflexion théorique sur le psychisme humain et son développement et à chercher à vérifier sa théorie de la sexualité infantile, les patients de Freud étaient essentiellement des adultes et non des enfants. Cependant, l'analyse de quelques cas d'enfant qui provenaient d'un recueil indirect des faits comme celui de petit Hans relaté par son père, et l'observation de quelques enfants non soumis à la cure psychanalytique (il a eu lui-même cinq enfants) ont contribué à sa démarche de vérification de sa théorie du développement psychique.

Le matériau central de sa théorie lui est fourni par le récit de ces patients adultes qui racontent leurs enfances, il s'agit donc d'une reconstruction de ce qui a été vécu pendant l'enfance à partir du témoignage d'adulte soumis à la cure psychanalytique, il a découvert chez l'adulte l'enfant refoulé. Melanie Klein elle s'intéresse à ce qui était refoulé chez l'enfant à savoir le nourrisson, elle va reconstituer la vie intérieure, à partir de l'analyse de très jeunes enfants (3 à 4 ans) reprenant ainsi la démarche de Freud qui avait élaboré sa théorie à partir de l'adulte.

Melanie Klein va utiliser « le jeu », mode d'expression naturel et privilégié chez l'enfant, elle n'est pas la seule à avoir eu cette idée à l'époque pour forger son premier conceptuelle et théoriser sur ce qui se passe entre elle et l'enfant, considérant le jeu dans la cure comme l'équivalent des associations verbales que produit l'adulte en analyse. Elle pense qu'il s'établit un transfert chez l'enfant comme chez l'adulte. « Par le jeu », l'enfant traduit sur un mode symbolique ses fantasmes, ses désirs, ses expériences vécues.

Ce faisant il utilise le même mode d'expression archaïque et phylogénétique, le même langage pour ainsi dire qui nous est familier dans le rêve ; nous ne pouvons comprendre ce langage qu'en l'abordant à la lumière des enseignements de Freud sur la signification des rêves. (B. Gloze, 2008), Freud définit quatre stades de développement :

2.2.4.4.1. Stade oral (0-1an)

Il est caractérisé par une organisation sexuelle « cannibale » au cours de laquelle l'activité sexuelle n'est pas séparée de la fonction de dévoration : ces deux activités visent à l'incorporation de l'objet, de sorte qu'à ce stade la pulsion orale se trouve à l'évidence étayée par la fonction digestive. La succion apparaît dès lors comme « un vestige » de ce degré initial du stade car elle consacre la séparation des activités sexuelle et alimentaire, remplace l'objet extérieur par une partie du corps du sujet ; dès lors, cet acte, répétitif, chargé de procurer le plaisir devient autoérotique – la zone bucco labiale est dès lors désignée comme zone érogène.

Freud attache une importance capitale à cette première partie du stade oral pour la détermination de vie sexuelle future, en particulier dans le choix ultérieur d'objet : le sien apparaît ainsi comme essentiellement perdu et « trouver l'objet sexuel n'est en somme que le retrouver ». Une seconde phase de ce stade oral est caractérisé par le passage de la succion à la morsure, ou apparaît combinée à la libido une pulsion agressive et destructrice, cela a particulièrement été mis en évidence par Abraham et repris par Klein, qui suite à ce stade l'apparition de surmoi précoce, Spitz divise ce stade en trois sous stades : stade préobjectale d'indifférenciation (0-3 mois) stade de l'objet précurseur (3-8 mois) puis stade de l'objet proprement dit. (Henriette, et col, 2011). Abraham a subdivisé de ce stade oral en deux sous stades

A- Le stade oral primitif

C'est un stade d'absorption passive, prés-ambivalent en ce sens que le sein ne peut encore être conçu comme à la fois bon et mauvais, c'est à dire comme à la fois gratifiant ou

frustrant ou frustrant. C'est le véritable stade oral de Freud que celui-ci divise en stade narcissique primaire et en stade anaclitique.

B- Le stade oral tardif

C'est le stade sadique oral où s'extériorisent les pulsions cannibaliques. La succion se complète en effet d'une activité de morsure liée à l'apparition des premières dents dont l'éruption donne lieu à des douleurs qui vont-elles même activé le plaisir oral par le biais des suçotements et attouchements des gencives qui en découlent.

2.2.4.4.2. Stade anal

Deuxième stade, faisant suite au stade oral, le stade anal est régi par l'érogénéité de la zone anale, cette organisation libidinale est liée aux fonctions d'expulsion-rétention et se fait autour de la symbolisation des matières fécales, objet séparable du corps au même titre que le sein. Les pulsions érotique-anale et sadique résident dans cette phase prégénitale de la sexualité infantile, les notions de passivité et d'activité traduisent la bipolarité de la fonction anale, qui étaye les deux pulsions partielles : d'emprise, liée à la musculature, et de passivité, liée à la muqueuse anale. (Henriette, et col, 2011). Abraham a décrit une subdivision de ce stade, par rapport au comportement vis-à-vis de l'objet :

A- La phase sadique L'auto-érotisme narcissique

Est ici évident mais il se colore d'une dimension sadique en ce sens que l'expulsion intempestive d'objet détruit prend la valeur d'undéfi envers l'adulte.

B- La phase masochique anal

Rétentive, C'est la recherche active d'un plaisir passif lié à la rétention des matières fécales, plaisir qui n'est toutefois d'un certain sadisme en ce que l'enfant conserve en lui ce que l'adulte considère comme précieux et attend comme un cadeau.

2.2.4.4.3. Stade phallique

Le stade phallique est caractérisé par l'unification des pulsions partielles qui existent chez l'enfant, unification qui se constitue sous le primat des organes génitaux. À ce stade, l'enfant, garçon ou fille, ne connaît qu'un seul organe génital : le pénis, et l'opposition des sexes ne se traduit à ce moment que par l'opposition au terme de « phallique » ou « châtré ». Le stade phallique constitue un moment culminant pour l'enfant et correspondant au déclin du complexe

d'Œdipe, dans lequel le complexe de castration est prévalent. la zone érogène prévalent est ici l'urètre avec le double plaisir de la miction et de la rétention. C'est à ce stade que se manifeste la curiosité sexuelle infantile, l'enfant prend conscience de la différence anatomique des sexes c'est-à-dire de l'absence ou de la présence de pénis. Ce stade va être en quelque sorte une période de déni de cette différence et ceci tant chez le garçon que chez la fille (Golse, 2008).

2.2.4.4. Période de latence (7 à 12ans)

C'est une période classiquement conflictuelle, se situant entre 7 et 12 ans. En réalité les conflits des stades précédents en partie, mais se montrent moins chauds en raison d'une modification structurale des pulsions sexuelles, sans qu'on puisse décrire pour autant d'organisation nouvelle de la sexualité. Le point essentiel consiste en une relative obsessionnalisation de la personnalité et l'enseignement savent d'ailleurs mettre à profit pour demander à l'enfant l'acceptation de rythmes réguliers et d'une discipline plus précise (soumission à la règle) ces tendances obsessionnelles reposent sur la mise en place de formations réactionnelles (dégoût, pudeur) qui vont permettre à l'enfant de se dégager peu à peu des conflits sexuels de la période précédente, ainsi apparaissent les sentiments de tendresse, de dévotions et de respect envers les images parentales qui correspondent au renversement de motions agressives inverses en ce qui concerne le parent du même sexe, lorsqu'elles renvoient à un processus de sublimation quand il s'agit du parent du sexe opposé.

On constate une extension extra-familiale de la problématique œdipienne. Ceci va permettre l'attrance de l'enfant vers des activités sociales plus large et des milieux relationnels différents (école, groupes d'enfants...) grâce au déplacement des conflits primitifs sur des substituts des images parentales. (Golse, 2008).

2.2.4.5. Théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement, formulée par Bowlby en 1959 rompt avec toutes les théories antérieures des premiers liens sociaux et affectifs de l'enfant humain, deux lignes de recherche ont fourni à ce chercheur matière à réflexion, d'une part, les travaux du psychanalyste Spitz sur les effets de la carence maternelle précoce montrant que, même si les besoins physiques sont pris en charge par l'environnement la satisfaction alimentaire ne suffit pas pour la construction de relation objectale. d'autre part, la perspective éthologique a établi chez l'animale l'existence de systèmes innés de comportement, qui permettent l'établissement immédiat de relation avec un congénère (Henriette et col, 2011).

Dans son rapport pour l'organisation mondiale de la santé (OMS) « soins maternels et santé mentale », Bowlby a mis en lumière le rôle fondamental de l'attachement dans la genèse des liens affectifs de l'enfant.

Quatre types d'attachement ont été identifiés :

- L'attachement Secure (type A)

L'enfant proteste lors de la séparation, tout en accueillant le retour du parent avec une expression de soulagement ; il cherche la proximité et l'interaction avec la mère.

- L'attachement inséure-évitant (type B)

L'enfant laisse penser qu'il n'a pas besoin de réconfort, il donne une impression de grande indépendance, il n'utilise pas le parent comme base sécurisante, ignore ou évite sa présence à son retour.

- L'attachement inséure-ambivalent (type C)

L'enfant cherche le réconfort mais il se montre effrayé par la situation et s'accroche au parent, il se montre anxieux et agité lors de la séparation, il cherche le contact tout en essayant de s'en défaire dans un mouvement de colère, refusant d'être consolé, ou s'abandonnant à une détresse passive.

- L'attachement sinéure-désorganisé (type D)

L'enfant montre des signes de confusion et d'appréhension à l'approche de la mère ou une attitude figée. (Bénony, 2005, p, 83).

Plusieurs théories considèrent le développement de l'enfant comme étant le résultat de l'interaction entre les caractéristiques de l'enfant et celles de son milieu, le climat qui y règne, les règles de vie qui s'y appliquent, et plusieurs facteurs peuvent altérer le développement normal de petit enfant et parmi ces facteurs on peut citer le divorce comme perturbateur de développement.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATEUR**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après la présentation du cadre théorique de notre étude, nous allons à présent présenter la méthodologie ayant guidée nos investigations. Selon Tsala (2006), la méthodologie est l'ensemble des règles et des voies à suivre pour l'atteinte de notre objectif. C'est aussi un ensemble de techniques et de produits à utiliser pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche. Les méthodes en psychologie sont utilisées pour « *décrire, analyser et comprendre les comportements (...). Les méthodes en psychologie obéissent aux finalités et aux objectifs que vise la recherche* ». C'est dire que la méthodologie est le socle de toute recherche ; c'est elle qui donne à cette dernière son objectivité et sa finalité.

3.1. HYPOTHESES DE RECHERCHE

3.1.1. Hypothèse générale de recherche

L'hypothèse générale de cette étude est qu'il un lien qui existe entre le désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

3.1.2. Hypothèse de recherche spécifique

HRS 1 : Les facteurs personnels influencent l'éducation réussie de la fratrie pendant le désertisme familial.

HRS 2 : Les facteurs sociaux du décrochage parental influencent l'éducation réussie de la fratrie.

HRS 3 : Les mécanismes chronologie ou temporels de la démission parentale influencent l'éducation réussie de la fratrie

3.2. LA MÉTHODE DE RECHERCHE

3.2.1. La méthode clinique

Selon Lagache (1949) la méthode clinique est « la conduite dans sa perspective propre, relève aussi fidèlement que possible la manière d'être et d'agir d'un être humain concret et complet aux prises avec cette situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motive et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits ». C'est

une méthode pertinente dans notre recherche car elle prend en compte les exigences de référence à la singularité de l'individu, elle s'intéresse aussi à la dimension concrète des situation et à la dynamique et à la genèse de celui-ci son but est de comprendre le fonctionnement et l'état psychique de l'individu à travers sa genèse.

Pour le psychologue, cette méthode permet de comprendre une personne dans sa propre langue, dans son propre univers et en référence à son histoire (Chahraoui, Benoney, 2003) La méthode clinique utilise l'entretien, les tests, les échelles d'évaluations, le dessin, le jeu, l'observation pour développer l'étude de cas unique.

3.2.2. Etude de cas

L'étude de cas fait partie des méthodes descriptives et historiques. Elle consiste en une observation approfondie d'un individu ou d'un groupe d'individus, l'étude de cas est naturellement au cours de la méthodologie clinique et les cliniciens y font souvent référence, c'est une méthode pratiquée déjà par les premiers psychologues. (Chahraoui et Benoney, 2003). L'étude de cas permet de décrire plus précisément le problème actuel d'un sujet en interaction et en tenant compte de ces différences individuelles.

3.2.3. Critères et présentation de groupe de recherche

Notre groupe de recherche est sélectionné selon les critères suivants :

a-) Les critères de sélection de groupe de recherche

- *Enfants de parents désertant en situation de précarité*
- *Enfants âgés de 12 à 25 ans.*
- *Enfants en allant à l'école primaire ou secondaire*
- *Enfants manifestant un manque affectif*

b-) Les caractéristiques de groupe de recherche

Notre groupe de recherche se compose d'un groupe de quatre enfants des deux sexes, âgés de 12 à 25 ans, trois d'entre eux sont scolarisés au secondaire et un seul cas scolarisé au secondaire. Les membres de groupe de recherche ont tous vécu la même expérience du désertisme de leurs parents.

Dans ce qui suit, on va présenter notre groupe de recherche (âge, sexe, niveau scolaire,

l'âge au moment du départ des parents) dans un tableau représentatif.

Tableau 1 : Caractéristiques de groupe de recherche

Caractéristiques/ cas	Sexes	Nombre	Agés	Niveau	L'âge au moment du départ des parents
Cas 1	F	5	12	Secondaire	10ans
Cas 2	F	5	13	Secondaire	11 ans
Cas 3	F	5	19	Secondaire	17 ans
Cas 4	M	5	23	Supérieur	21 ans

Dans notre groupe de recherche la dominance revient au sexe féminin avec trois filles et un garçon.

3.2.4. Techniques de recherche

Afin d'étudier les représentations parentales des enfants victime du divorce, on a opté à utilisée deux techniques pour notre recherche, la première est l'entretien clinique semi directif qui nous permettra d'avoir des informations auprès des enfants, et la seconde technique est le test projectif le TAT qui nous permet d'explorer le psychisme de manière approfondie.

Dans ce qui va suivre nous allons essayer de définir les moyens d'investigations cités ci-dessus.

a- Entretien clinique de recherche

La pratique de l'entretien avec le patient ou avec son entourage permet d'obtenir des informations sur le psychisme du sujet, sachons qu'il n'est pas la seule méthode il peut être complété considérablement par d'autre méthodes, son but est diagnostiqué ou il permet de repérer les symptômes puis les classées et thérapeutique, il instaure une relation qui permettra prise en charge psychologique et l'élaboration d'un projet thérapeutique. (Chahraoui, Benoney, 2003)

L'entretien de recherche est fréquemment employé comme méthode de production de données dans la recherche en psychologie clinique et aussi dans un grand nombre de disciplines dans le champ des sciences humaines et sociales, il représente un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus ; biographie,

événements vécus, représentations, croyances...etc.

b- Entretien semi-directif

L'entretien semi directif, est notre principal outil de collecte des données. Il est dit sémi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni entièrement fermé, en général, le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquels il souhaite que le sujet réponde. Mais il ne pose pas forcément toutes les questions dans l'ordre dans lequel il les a notés et sous leur formulation exacte.

Il y a davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. Autant que possible, le chercheur laisse venir le sujet afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Le chercheur essaie simplement de recentrer l'entretien sur les thèmes qui l'intéresse quand l'entretien s'en écarte, et de poser les questions auxquelles le sujet ne vient pas par lui-même.

c- Présentation du guide d'entretien utilisé

Premièrement on a procédé au recueil des informations personnelles sur les sujets (enfants) dont l'objectif est de les présenter et les identifier dans la recherche et pouvoir s'approcher d'eux.

Dans notre recherche qui s'intitule « Désertisme parental en situation de précarité et implication de la fratrie dans une éducation réussie ».

Axe I : *Représentations parentales ; cet axe contient des questions pour l'enfant dans l'objectif de déceler l'existence de la représentation parentale chez l'enfant de parents deserteurs*

Axe II : *Aspect relationnel et affectif ; dans cet axe les questions posées pour l'enfant ont pour objectif de déduire la qualité des représentations parentales.*

3.3. TAT (THEMATIC APPERCEPTION TEST)

Nous utilisons le TAT dans cette recherche pour ressortir le degré et la qualité des perceptions des différentes catégories ou groupe de recherche.

3.3.1. Aperçue historique

En 1935, Morgan et Murray publient une première ébauche du TAT, et Murray, trois ans plus tard, se sert des résultats obtenus pour écrire son livre exploration de la personnalité, mais ce n'est qu'en 1943 que sera publiée la forme définitive de l'épreuve, un jeu de 31 planches et un manuel d'application.

Le système interprétatif de Murray apparu assez rapidement insuffisant aux psychologues américains, mais c'est peut-être Piotrowski qui retrouvera au plus près l'inspiration psychanalytique de départ ; il proposera d'interpréter le TAT sur le modèle d'interprétation du rêve : tous les personnages représentent le sujet, le héros, ce qu'il veut ou pense être, les autres personnages prenant en charge ses tendances refusées. Cette idée générale est traduite dans un système interprétatif très complexe.

Deux psychologues viennent ainsi illustrer la remise en route d'une théorisation et une méthodologie propre au TAT qui soit enfin plus performante ; pour Holt (1961), il ne s'agit pas d'analyse de protocole à l'instar des rêves mais de comprendre cette production d'une histoire « sur commande » comme différente de la fantaisie et de la rêverie spontanée. Etc'est Bellak qui mettant l'accent à partir de la seconde topique freudienne, sur le moi et ces fonctions, les résistances et les défenses, propose une méthode d'interprétation cohérente à la théorie psychanalytique qui fera désormais référence. C'est en s'appuyant sur les travaux de ces derniers que Shentoub, en France, s'intéresse au TAT dès le milieu des années 1950, comme les auteurs américains, elle se préoccupe de situer l'histoire TAT en tant que produit psychique, elle propose une réponse opérante à cette question, en considérant l'histoire TAT comme une fantaisie conscient induite. (Françoise et Chabert, 2003).

3.3.2. Modalités d'utilisations

a- Indication du TAT

Il s'agit d'explorer le psychisme de manière approfondie. Mais à l'âge de la scolarité, cette exploration répond généralement à une demande de la famille ou de l'école en raison d'une symptomatologie donnée. Hormis les objectifs de recherche et les problèmes d'avance scolaire posés par certains enfants précoces, rares sont en effet les situations d'explorations du psychisme sans motif de difficulté psychique, somatique ou psychosociale (Boelkolt, 1989).

b- Consigne

Comparable à celle donnée à l'adulte, la consigne est minimale et neutre. Contrairement à Murray qui demandait aux enfants « d'inventer » une histoire et de dire « ce qui s'est passé avant, ce qui se passe maintenant, ce que les personnages ressentent et pensent et comment cela se terminera », il est demandé seulement « d'imaginer une histoire avec l'image montrée ». Au besoin, des encouragements pourront être formulées, mais rien qui laisse entrevoir un jugement de valeur par rapport à une performance à accomplir (Murray disait : « tâchez de faire de votre mieux », et félicité si les récits étaient bien fournis). La consigne laisse entrevoir une situation souple, ouverte, nettement différente de celle qui régit des tests d'efficacités. Elle doit pouvoir s'ajuster aux particularités individuelles. (Boelkholt, 1989).

c- Temps

Il est noté pour chaque récit mais n'est pas limité (Murray donnait cinq minutes pour raconter une histoire). Les latences et les silences intra récit peuvent être figurés par des pointillés ou relevés avec un peu plus de précision, la durée de passation est environ 30 à 35 minutes. Il n'y a pas d'enquête après la passation.

d- Matériel

La méthode que nous préconisons comporte un certain nombre de variantes par rapport à celle de Murray.

L'édition originale comporte 31 planches, nous ne retiendrons que les planches considérées comme les plus pertinentes et les plus significatives. Ce sont les planches 1, 2, 3BM, 4, 5, proposées aux garçons et aux filles, aux hommes et aux femmes ; 6BM, 7BM, et 8BM proposées aux hommes et aux garçons ; 6GF, 7GF, et 9GF, proposées aux filles et aux femmes ; 10, 12BG, 13B, 19, et 16, proposées aux garçons et aux filles, aux hommes et aux femmes ; et 13MF proposées uniquement aux sujet adultes hommes et femmes. (Françoise et Chabert, 2003).

L'ordre de présentation des planches doit être respecté, la planche 16 doit être proposée à la fin de la passation.

Tableau 2 : Ordre de présentation des planches

N° planche	1	2	3 BM	4	5	6 BM7 BM	6GF 7GF	8BM	9GF	10	11	12BG	13B	13MF	19	16
/ Sexe																
Homme	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
Femme	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*
Garçon	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*		*	*	*
Fille	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*		*	*	*

3.3.3. Présentation et analyse des planches

Chaque planche du TAT est susceptible de solliciter une problématique spécifique, prévalant, dont la traduction, en termes de représentation de mots, renvoie au fantasme sous-jacent. Cependant, la mise à l'épreuve essentielle relève de la manière dont le sujet mobilise ses conduites psychiques pour produire un récit. Notre hypothèse principale est quelles sollicitations latentes du matériel sont toujours effectives ; qu'il s'agisse du complexe d'Œdipe ou de l'angoisse dépressive : tous les sujets, quelle que soit leur organisation psychique, sont mobilisés par ces problématiques. (Françoise et Chabert, 2003).

Planche 1

Représente un garçon, devant un violon, proposé à titre de repérage sommaire, et les nuances introduites chez l'enfant au niveau des sollicitations latentes.

Planche 2

Contenu manifeste

- Scène champêtre avec trois personnages, deux femmes et un homme.

Sollicitations latentes

- Renvoie directement au triangle œdipien si l'enfant est en mesure de l'aborder.

Planche 3BM

Contenu manifeste

- Un individu affalé au pied d'une banquette.

Sollicitations latentes

- Renvoie enfants et adulte à l'élaboration de la position dépressive.

Planche 4

Contenu manifeste

- Représentant un couple hétérosexuel.

Sollicitations latentes

- Renvoie à la différenciation des images parentales dans un contexte conflictuel.

Planche 5

Contenu manifeste

- une femme dans l'encadrement d'une porte ouverte pénètre et regarde.

Sollicitations latentes

- Réactive différents registres conflictuels liés à l'image maternelle.

Planche 6BM

Contenu manifeste

- Un homme et une femme âgée.

Sollicitations latentes

- Interroge prioritairement le rapproché œdipien mère/fils.

Planche 6 GF

Contenu manifeste

- Une jeune femme assise, un homme avec une pipe au second plan.

Sollicitations latentes

- Peut renvoyer au couple parental et/ou à la relation œdipienne dans un contexte de séduction.

Planche 7BM

Contenu manifeste

- Deux têtes d'hommes cote à cote.

Sollicitations latentes

- Renvoie au rapproché père/fils et à l'abord de l'Œdipe négatif.

Planche 7GF

Contenu manifeste

- Une femme avec une petite fille tenant un poupon.

Sollicitations latentes

- Peut renvoyer à la relation mère/fille dans un contexte de holding et/ou d'identification.

Planche 8BM

Contenu manifeste

- Un garçon et un fusil au premier plan, un homme allongé et deux hommes debout audeuxième plan.

Sollicitations latentes

- Renvoie au maniement de l'agressivité, versus castration ou destructivité.

Planche 9GF

Contenu manifeste

- Deux femmes dont l'une court en contrebas.

Sollicitations latentes

- Interroge, chez les filles, les capacités d'individuation et d'identification dans un contextede rivalité.

Planche 10

Contenu manifeste

- Le rapproché des visages d'un couple indéterminé.

Sollicitations latentes

- Renvoie à une relation de type libidinal parent/enfant ou couple parental et comporte de fortes sollicitations identitaires.

Planche 11

Contenu manifeste

- Un paysage chaotique.

Sollicitations latentes

- Fait appel aux capacités d'élaboration des sollicitations prégénitales anxiogènes.

Planche 12BG

Contenu manifeste

- Un paysage boisé avec une barque.

Sollicitations latentes

- Fait référence aux expériences prégénitales positives et à la capacité d'introduire une dimension objectale, en l'absence de personnage figuré.

Planche 13B

Contenu manifeste

- Un garçon assis au seuil d'une cabane.

Sollicitations latentes

- Renvoie à l'élaboration de la position dépressive dans un contexte de précarité du symbolisme maternel.

Planche 19 Contenu manifeste

- Un paysage non figuratif de mer ou de neige.

Sollicitations latentes

- Renvoie à l'image maternelle prégénitale et met en œuvre les mécanismes initiaux du fonctionnement psychique.

Planche 16

Contenu manifeste

- Planche blanche.

Sollicitations latentes

- Est donnée avec la consigne « raconte maintenant l'histoire que tu veux » elle renvoie à la capacité de structurer un objet interne et de négocier avec le clinicien (Boelkolt, 1998).

a- Déroulement de l'épreuve du cas Kenza

Le déroulement de la passation de l'épreuve s'est déroulé dans des bonnes conditions, le contact avec l'enfant été facile sans aucune difficulté d'adaptation elle été sociable pour une première rencontre, une souplesse par apport au matériel présenter et aussi le vocabulaire utiliser été claire simple, son attitude corporelle été un peu active, mais disponible sans aucune plainte par apport au matériel.

3.3.4. Présentation de la feuille de dépouillement

La feuille de dépouillement contient 39items qui sont repartis en 7 rubriques qui sont présentés comme suite (voir les annexes), sachons que la feuille de dépouillement pour adulte est différente à celle des enfants :

La première rubrique : procédés traduisant le recoure à la sphère motrice et corporelle (MC)et qui contient 4 items ; ces procédés renvoi aux manifestations motrices du sujet son attitude corporelle, les gestes, les mimique l'agitation corporelle etc.

La deuxième rubrique : procédée traduisant le recours à la relation avec le clinicien (RC) qui contient 4 items ; ces procédés font recours à la relation au clinicien critique du matériel ainsi que remarque adressée au clinicien.

La troisième rubrique : procédés traduisant le recours à la réalité externe (RE), qui contient 5 items ; l'ensemble de ces procédés pouvant être expliqué à plusieurs niveau, le matériel lui-même, au niveau de l'environnement de l'enfant lui-même et les représentations d'objet.

La quatrième rubrique : procédés traduisant le recours à l'évitement et à l'inhibition (EI), qui contient 3 items, ces procédés font recours à la restriction, le refus tous ces qui en relation avec l'évitement de conflit et l'inhibition.

La cinquième rubrique : procédés traduisant le recours à l'affect (RA) ; qui contient 4 items, renvoi a tout ce qui exprime une affecte ou bien la verbalise ainsi les affects inadéquats.

La sixième rubrique : procédés traduisant le recours à l'imaginaire et aux fantasmes (IF) qui contient 9 items, l'ensemble de ces procédés englobe l'imaginaire, la mise en scène et la mise en interaction.

La septième rubrique : procédés traduisant le recours à l'objectivité et au contrôle (OC) qui

contient 10 items, ces procédés englobent tous les éléments qui renvoient à l'objectivité et au contrôle ; annulation éléments de type réactionnel.

3.3.5. Stratégies de la recherche

3.3.5.1. Présentation du lieu de la recherche

Un centre social, pour répondre aux normes de l'heure doit être composé

➤ *Sur le plan infrastructure de 6 pièces :*

- 1 bureau pour le chef du centre ;
- 1 bureau pour son adjoint ;
- 1 grande pièce pour les activités communautaires et causerie éducative
- 1 pièce pour la cuisine ;
- 1 pièce pour les services médico-sociaux (pesées, vaccination des nourrissons et femmes enceintes)
- salle d'eau et toilettes.

➤ *Sur le plan personnel, un centre social, quelle que soit sa population cible doit avoir au minimum cinq personnels (des travailleurs sociaux).*

➤ *Sur le plan matériel, voir la liste de matériels type d'un centre social ci-jointe.*

3.3.6. Pré-enquête

La pré-enquête représente une étape très importante dans tout travail de recherche, elle nous permet d'élargir nos connaissances sur notre thème et elle nous aide à sélectionner notre groupe de recherche (10 parents).

Notre recherche a été effectuée auprès des enfants de parents n'ayant pas respecté leurs engagements en (divorcés) au niveau d'une association des enfants victimes de séparation conjugale à YAOUNDÉ, le premier contact a été établi avec les hauts responsables du centre afin de nous accorder l'avis favorable pour mener notre recherche au sein du centre sociale, suite à une durée de deux mois dont notre thème s'intitule « Désertisme parental en situation de précarité et implication de la fratrie dans une éducation réussie ». Une fois le groupe d'enfant choisi, un contact est jugé nécessaire avec le parent qui a la garde après avoir fait une sélection de groupe de recherche selon l'âge des enfants voir le divorce de leurs parents et notre groupe

de recherche est dominé par la garde maternelle.

Durant le premier contact avec les mères des enfants on a expliqué le but de notre recherche pour avoir leurs accords de mener un entretien et un test auprès de leurs 20 enfants.

3.3.7. Conditions de la recherche

Notre travail vise seulement les enfants, et on n'est pas censé de faire des entretiens avec les parents, Notre guide d'entretien est effectué en français et cela pour être sûr du même niveau d'instruction de nos cas, et malgré quelques manquements notre recherche s'est déroulé dans de bonnes conditions.

3.3.8. Déroulement de l'entretien

Après avoir sélectionné notre population de recherche, on a contacté les mamans pour avoir un rendez-vous avec elles par l'intermédiaire du chef de centre. Notre pratique s'est déroulée en tout par trois étapes ou trois entretiens d'une demi-heure environ pour chacune.

- *En première étape* : on a établi un entretien avec les mamans et la présence de leurs enfants pour avoir un accord oral pour la participation dans notre recherche.
- *En deuxième étape* : après avoir eu un accord oral par les parents on a opté à un entretienne de type semi-directif avec les enfants sans la présence de leurs mères, les questions destinées aux enfants portent sur les parents, leurs représentations parentales et leur aspect relationnel et affectif.
- *En troisième étape* : elle est faite pour la passation du test et le travail est fait avec les enfants sans la présence de leurs mères, avant d'entamer à la passation, on a essayé de mettre à l'aise les enfants et de les préparer à la passation du test qui a durée 45min.

Conclusion

Après avoir présenté notre méthode (méthode clinique et étude de cas) et technique (entretien clinique et le teste projective TAT) qu'on a opté pour notre recherche, dans ce qui suit on va présenter les résultats, leurs analyses ainsi que la discussion des résultats.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS

4.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES

4.1.1. Théorie explicative : le Modèle de développement humain du processus de production de handicap.

À partir de 1988, des travaux de recherche dirigés par Patrick Fougeyrollas (2010) ont débuté au CQCIDIH (ancien nom du RIPPH). À l'hiver 1989, la première phase des travaux permettait de publier une recension d'écrits sur le sujet, une proposition d'une nouvelle définition du concept de handicap accompagnée d'une nouvelle nomenclature des habitudes de vie. Une première version du modèle fut publiée en 1991. Pour la première fois, la dimension des facteurs environnementaux était introduite dans un modèle conceptuel illustrant la relation d'interaction entre les déficiences, les incapacités et les obstacles environnementaux et définissant les situations de handicap comme le résultat de cette interaction. C'était en 1998 que le MDH-PPH vit le jour après plusieurs années de travaux de recherche. Ce modèle se distinguait des autres modèles de handicap puisqu'il fait apparaître les concepts de « facteurs de risques », de « systèmes organiques » et de « aptitudes ». Il permet de comprendre l'évolution de handicap.

Selon cette version du modèle, les facteurs de risques sont à l'origine des déficiences aux « systèmes organiques » et des incapacités liées aux « aptitudes » de la personne ou d'une population. Le modèle conceptuel introduisait également l'idée que les « facteurs environnementaux » présents dans le milieu de la personne ou d'une population peuvent se révéler être des facilitateurs ou des obstacles. Le MDH-PPH avançait l'idée que le niveau de réalisation des habitudes de vie d'une personne ou d'une population serait déterminé par le résultat de l'interaction entre ses facteurs personnels et les facteurs environnementaux présents dans son milieu de vie à un moment donné dans le temps.

Les situations de participation sociale ou de handicap évoluent en fonction des changements observés aux facteurs personnels et aux facteurs environnementaux. En 2010, une bonification du modèle conceptuel MDH-PPH a été proposée dans « la funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du handicap » par Patrick Fougeyrollas. Cette nouvelle proposition est aujourd'hui connue sous l'appellation MDH-PPH2. Les changements apportés

touchent tout d'abord la place des « facteurs de risques dans le modèle. Ces derniers sont désormais intégrés à l'intérieur des trois domaines conceptuels que sont les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Des précisions ont également été apportées aux « facteurs environnementaux », les quels se décomposent désormais en « environnement sociétal (MACRO) et en environnement personnel (MICRO). De plus, les habitudes de vie sont désormais définies comme des « activités courantes » et des rôles sociaux ». Ces deux catégories comprennent chacune six habitudes de vie.

En dernier lieu, la place accordée aux « facteurs identitaires » à l'intérieur des facteurs personnels a considérablement grandi. Ces derniers sont considérés interagir avec les systèmes organiques et les aptitudes des personnes et des populations. Le MDH_PPH conçoit le handicap comme une variation du développement humain, c'est-à-dire une différence dans le niveau de réalisation des habitudes de vie réalisation ou de l'exercice des droits de la personne. Faire du handicap une réalité complètement séparée du développement humain fonde la perception dichotomique qui distingue encore trop souvent les personnes « valides » (dites normales). Selon le MDH-PPH, le handicap ne se révèle pas nécessairement comme une réalité permanente et statique pour l'ensemble des personnes.

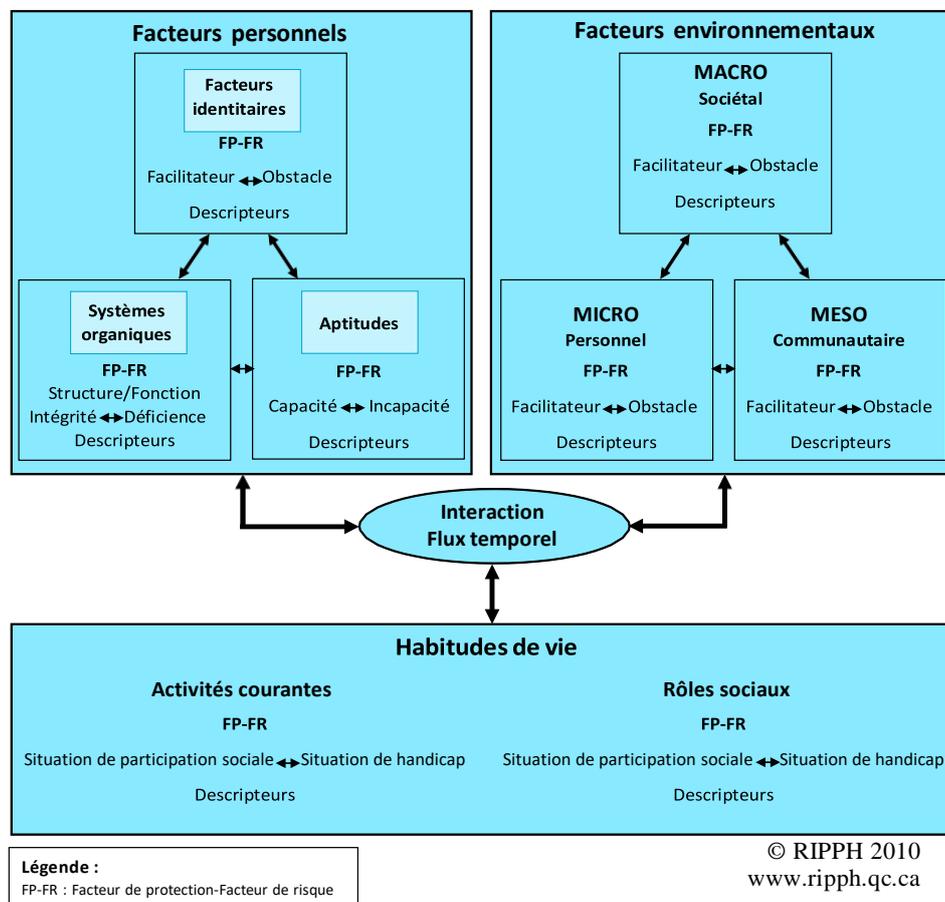
Tout dépendant du milieu dans lequel une personne évolue ou des facteurs personnels, celle-ci pourra voir la qualité de sa participation sociale s'améliorer ou se dégrader dans l'espace et dans le temps. Le handicap devrait toujours être défini comme étant une situation de handicap (situation d'inégalité). Il y a quelques décennies à peine, le handicap était systématiquement considéré comme une caractéristique de la personne. On concevait que la présence de différence corporelle ou fonctionnelle provoquait automatiquement le handicap, l'exclusion ou la stigmatisation. Toute personne ayant une déficience significative était alors considérée comme un « handicapé ». Bien qu'elle soit encore très largement répandue, à partir du milieu des années 1960 cette conception du handicap a été remise en question. En effet, cette représentation réductionniste handicap a été largement critiquée. La nécessité de prendre en compte le rôle des facteurs environnementaux dans le processus de handicap a aussi été souligné, notamment par l'émergence du modèle sociopolitique du handicap issu du mouvement de promotion des droits des personnes ayant des incapacités (Fougeyrollas et Boucher, 2016).

Le handicap aujourd'hui. Malgré de nombreuses avancées, il n'y a pas encore aujourd'hui de réel consensus sur les facteurs déterminants du handicap, notamment en ce qui concerne l'environnement. En fait, il serait plus juste de dire qu'une amorce d'entente à émerger au cours

de la dernière décennie quant à l'importance de l'environnement. Cependant, cette discordance se situe par rapport au rôle exact joué par ce facteur de la nécessité, ou non, de la considérer comme domaine conceptuel obligatoire à l'inclure dans le processus de construction du handicap. En 2006, l'organisation des Nations unies (ONU) a adopté la convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). On y trouve une définition du handicap mettant l'accent sur la réduction des inégalités résultant de l'interaction entre les incapacités des personnes et les obstacles environnementaux. Cette définition est cohérente avec le MDH-PPH.

En effet, si chaque personne interagit constamment avec son environnement social et physique et si le résultat de cette interaction se situe sur un point du continuum participation sociale / situation de handicap, il en résulte que chaque moment situationnel de l'existence d'une personne constitue une situation la rapprochant davantage de la participation sociale ou de la situation de handicap.

Figure 1 : Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2)
(FOUGEYROLLAS, 2010)



Le modèle comme on peut le constater s'appuie sur les interactions entre les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie donc sur le contexte de vie. Les facteurs personnels et environnementaux agissent comme facilitateurs ou obstacle à la participation sociale. Les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie sont dits facteurs de risque quand il est susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne. Si ces facteurs préviennent une maladie, un traumatisme, etc., on dira qu'ils agissent comme facteur de protection. Le choix de cette approche s'oriente avec la pensée de Selon Zobo (2013), qui affirme que le PPH se construit sur la base du constat que la personne effectue ses activités de la vie quotidienne (habitudes de vie) en interaction continue avec son environnement social et physique, ce qui le rend explicitement applicable à tout individu. Mieux comprendre le désertisme parental revient avoir l'ensemble des facteurs qui conduisent au phénomène. Et ces facteurs s'étendent en facteurs personnels, sociaux, culturels, environnementaux, eux-mêmes entendus en facteurs macro, micro, méso, ontosystème et chronosystème.

4.1.2. Présentation et analyse des cas

4.1.3. Présentation du cas de yasmine

Yasmine est une fille de 12 ans, la plus jeune d'une fratrie de trois, scolarisée. Son père est taxieur, sa mère travaille dans la même cantine que fréquente cette dernière durant la semaine, le week-end elle est femme de ménage. Yasmine avait 10 ans quand ses parents sont partis et ont divorcés, sa garde a été attribuée à la mère et vivent dans une maison de location.

4.2. ANALYSE DE L'ENTRETIEN

Yasmine est venue accompagnée de sa mère, elle est entrée dans notre bureau. Yasmine est une fille sage et timide, les premières questions de notre entretien étaient adressées seulement à l'enfant concernant les informations personnelles et suite à notre demande la mère a quitté le bureau pour la favorisation d'un climat de travail avec Yasmine parce qu'elle était trop timide.

Concernant nos questions sur ses relations avec ses parents, Yasmine aime sa famille sauf son père elle ne le voyait pas et même son père il ne cherche pas après elle, par contre sa mère lui fait de la peine car elle a souffert en nous le disant quant à son père elle n'investit pas l'image paternel en nous disant : *«il est très très méchant éh comme ça il frappait souvent maman »* et ce du fait qu'elle a assisté aux disputes de ses parents, et aussi aux moments où il frappait sa

mère. On constate que cet enfant a été victimes et ils ont subi une maltraitance qui fragilise ses liens avec son père et qui justifie son désinvestissement de la figure paternelle.

Concernant nos questions sur l'aspect relationnel et affectif, Yasmine passe du temps à jouer avec ses copines de quartier et aussi avec ses frères et sœurs dans des week-ends quand sa mère part au travail elle va avec elle pour l'aider comme femme de ménage, par contre avec son père elle ne passe pas du temps avec lui car elle ne le voyait pas et y avait aucun contact avec lui.

Enfin, suite aux informations qu'on a obtenues durant notre entretien, on a constaté que Yasmine est trop attaché à sa mère et elle a une bonne relation avec tous les membres de sa famille sauf avec son père car elle le considère comme un étranger.

4.2.1. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT

a- Déroulement de l'épreuve : cas de Yasmine

L'épreuve s'est déroulée en tout dans de bonnes conditions, le contact avec l'enfant était facile, sans aucune difficulté. Par rapport au matériel présenter et le déroulement de l'épreuve, le récit était fluide pour quelque planche mais elle a beaucoup plus utilisé la description pour d'autres planches, le discours été claire et cohérent sauf qu'elle était un peu timide. Son attitude corporelle été calme, disponible sans aucune plainte.

b- Analyse quantitative du protocole TAT

Tableau 3 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas de Yasmine

PROCEDES	NOMBRES	TOTAL
MC	2	3.33%
RC	3	5%
RE	7	11.66%
EI	17	28.33%
RA	5	8.33%
IF	11	18.33%
OC	15	25%
TOTAL	Σ 60	100%

c- Analyse planche par planche du protocole de TAT

L'analyse quantitative du cas Yasmine a révélé les résultats suivants : les procédés évitement inhibition est élevé avec un pourcentage de 28,33%, quant aux procédés objectivité et contrôle on a constaté un taux 25% puis suivent les procédés imaginaire et fantasme avec un apport de 18,33% et les autres procédés sont entre 3,33% jusqu'à 11, 66%.

Planche 1

Procédés

[RC2-EI1-RE1-OC8]

L'enfant commence son récit par une question puis elle décrit la planche (RC2EI1) elle insiste sur les représentations d'action (IF6) y a aussi une fausse perception (OC8).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 1 notre sujet n'a pas perçue la problématique qui renvoi à l'immaturation fonctionnelle face à un objet d'adulte, et la problématique n'été pas élaborée.

Planche 2

Procédés

[OC1-EI1-IF6-EI2-OC1-RA1-OC8]

L'enfant décrit la planche avec un récit restrictif (OC1-EI1) elle insiste sur les représentations d'action et elle introduit l'anonymat (IF6-EI2) ensuite elle décrit et elle verbalise un affect (OC1-RA1) y a un scotome (OC8).

Problématique : les sollicitations latentes de la planche 2 en rapport avec la triangulation œdipienne ont pas été perçues mais elle n'été pas élaborée.

Planche 3BM

Procédés

[EI1-OC1-RA1-MC3]

L'enfant décrit la planche avec un récit restrictif (EI1-OC1), elle verbalise un affect (RA1) et il sourit (RA1-MC3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 3BM qui renvoi à la position dépressive, la problématique été perçue et elle été élaborée sur un mode œdipien.

Planche 4

Procédés

[OC1-EI1-IF6-RC2]

L'enfant commence par une description avec un récit restrictif (OC1-EI1), elle insiste sur les représentations d'action où l'enfant nous adresse (IF6-RC2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 4 qui renvoi à la réactivation de l'anxiété de séparation, la problématique a été perçue et élaborée.

Planche 5

Procédés

[OC1-IF6-EI1-EI1]

L'enfant décrit la planche avec un récit restrictif (OC1-EI1), elle insiste sur les représentations d'action où elle introduit un silence (IF6-EI1)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 5 qui renvoi à l'image maternelle, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 6 GF

Procédés

[IF5-OC1-EI1-RA1-MC3]

L'enfant commence son récit par l'hésitation (IF5) elle décrit la planche avec un récit restrictif (OC1-EI1) elle verbalise un affect et elle sourit (RA1-MC3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 6 GF qui renvoi au couple parental ou à la relation œdipienne dans un contexte de séduction, la problématique a été perçue et elle n'est pas élaborée.

Planche 7GF

Procédés

[RE1-EI1-OC1-IF6-IF3-IF6-IF3-IF2]

Un récit descriptif et restrictif (OC1-EI1) elle insiste sur les représentations d'action (IF6), l'enfant introduit l'accrochage au contenu manifeste où elle met l'accent sur l'interaction (RE1-IF3), l'enfant fait appel à l'imaginaire enfantine des contes (IF2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 7GF qui renvoi à la relation mère /Fille, différence des générations, pas d'identifications à la mère, pas d'ambivalence, la

problématique n'a pas été traitée.

Planche 9GF

Procédés

[OC1-EI1-RE1-IF6-OC7-IF6]

L'enfant décrit la planche avec un récit très restrictif (OC1-EI1) elle a introduit l'accrochage au contenu manifeste où elle insiste sur les représentations d'action (RE1-IF6), y a une répétition (OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 9GF qui renvoi à la réalité féminine la problématique a été perçue mais elle n'a pas été traitée.

Planche 10

Procédés

[OC1-RE1- EI1]

L'enfant décrit la planche avec un récit très restrictions (OC1-EI1), elle introduit l'accrochage au contenu manifeste (RE1). Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 10 qui renvoi à la relation de couple parentale, les éléments de la planche n'ont pas été perçus, la problématique n'a été pas élaborée.

Planche11

Procédés

[RE1-OC1-RC3-EI1]

Un récit descriptif et très restrictif (OC1-EI1) elle introduit l'accrochage au contenu manifeste où elle a critiqué le matérielle (RE1-RC3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 11 qui renvoie aux capacités d'élaborations des sollicitations prégénitales anxiogènes, la problématique n'a pas perçue et n'a pas élaborée

Planche 12BG

Procédés

[EI1-OC1-EI1-RE1]

L'enfant introduit un silence puis elle a décrit la planche avec un récit très restrictif (EI1-OC1-EI1) elle introduit l'accrochage au contenu manifeste (RE1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 12BG qui renvoient aux

expériences prégénitales positivent, les éléments de cette planche ont été perçus mais la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 13B

Procédés

[OC1-EI1-RA1-IF6]

L'enfant décrit la planche avec un récit très restrictif (OC1-EI1) elle verbalise un affect (RA1), puis elle insiste sur les représentations d'action (IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 13B qui renvoie à l'élaboration dépressive les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 19

Procédé

[OC1-EI1-RE1]

L'enfant commence son récit par une description avec un récit très restrictif (OC1-EI1) elle introduit l'accrochage au contenu manifeste (RE1)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 19 qui renvoient à l'image maternelle prégénitale, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 16

Procédés

[RA1-EI1]

L'enfant commence son récit par une verbalisation d'affect avec un récit très restrictif (RA1-EI1).

Problématique : la planche 16 renvoie à la capacité de structurer un objet interne et cette problématique a été élaborée.

Synthèse

À travers l'analyse de cette épreuve projective TAT, on perçoit chez Yasmine une dépression exprimée chez elle sur les planches 3BM et 13B et pour l'introduction de l'angoisse de séparation chez cet enfant on constate son expression dans la planche 4 qui réactive chez elle

la peur et la crainte habituelle de la séparation.

On constate aussi chez Yasmine une inhibition qui s'exprime sur les planches 6GF, 7GF, 10, dans l'absence d'une mise en relation.

La problématique œdipienne se présente chez Yasmine dans la planche 2 où elle introduit dans son récit une verbalisation d'affect et elle a utilisé l'anonymat.

Dans les récits de protocole, l'enfant a perçu l'existence de la représentation des personnages dans les planches 1, 3, 5, 9GF, 13B et elle a détecté la différence des sexes dans les planches 2 et 10, l'enfant a mis en relation les personnages de la planche 7GF, le scotome est introduit dans les planches 12BG et 4.

4.2.2. Synthèse générale de cas Yasmine

Suite aux données relevées à partir de l'entretien on constate que Yasmine n'investit pas la figure paternelle quelle considère comme étant un étranger pour elle son père ne l'aime pas quant à la représentation maternelle celle-ci est investie dans son investissement affectif ceci par le fait que Yasmine s'identifie à sa mère en l'accompagnement les week-ends quand elle part au travail l'aide comme femme de ménage (identification).

D'après les résultats de l'épreuve projective TAT, Yasmine a traité la problématique œdipienne qui apparaît dans certaines planches en l'occurrence la 7GF elle exprime aussi une angoisse de séparation et de l'inhibition dans l'absence d'une mise en relation dans la planche 10, on constate aussi la dominance des procédés évitement, inhibition et le recours à l'objectivité et au contrôle.

4.3. CAS SABRINA

4.3.1. Présentation du cas Sabrina

Sabrina est une fille de 9 ans d'une fratrie d'une sœur dont elle est l'aînée, scolarisée en classe de CE2, son père est chauffeur de camion, sa mère a travaillé dans une clinique de la place qu'elle a quitté au bout de quelque temps, Sabrina avait 3 ans au moment du divorce de ses parents, la garde de Sabrina est attribuée à la mère qui vit actuellement chez ces grands-parents maternels.

4.3.2. Analyse de l'entretien

A notre arrivé au bureau, Sabrina était déjà présente seule sans l'accompagnement de sa mère, Sabrina est un enfant calme et sociable Selon notre thème de recherche le guide d'entretien est réservé seulement aux enfants. Et par là on a demandé à Sabrina de nous parler de ses parents, elle nous répond timidement.

Selon Freud le traumatisme consiste en l'effraction de la barrière pare excitatrice par un afflux pulsionnel important, la personne face à une rencontre avec le réel de la mort ou peut être témoin. Sabrina aime beaucoup sa mère parce qu'elle la voit se sacrifier pour elle et sa sœur, elle n'aime pas par contre son père parce que pour elle, il ne les aime pas malgré qu'il lui demande pourquoi elle ne part pas chez lui et elle lui répond que c'est lui qui les a laissé.

Et pour Sabrina elle ne veut pas de lui dans sa vie et même elle nous a parlé de son métier qu'elle n'aimait pas non plus et aussi elle a parlé de métier de sa mère quelle n'aimait pas beaucoup aussi parce qu'elle rentrait tard à la maison malgré qu'elle doive travailler. Enfin suite aux données relevé de l'entretien avec Sabrina, cette dernière n'exprime jamais le manque de son père et ceux-ci du fait qu'elle exprime toujours son amour pour sa mère qu'elle investit beaucoup sur le plan psychique, et on peut émettre l'hypothèse d'une angoisse de perte d'un attachement insécure et ceux-ci en s'appuyant sur ses dires.

4.3.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve thématique le TAT

a- Déroulement de l'épreuve

Le déroulement de l'épreuve s'est caractérisé par l'intérêt de l'enfant pour la passation, on n'a pas eu de difficultés de contact avec Sabrina, au contraire elle s'est adaptée à la situation même par rapport au matériel et concernant le déroulement de l'épreuve s'est déroulé dans des bonne conditions, le récit était fluide et riche pour quelque planche et elle a utilisé un peu de la description des planches, le discours de Sabrina était cohérent et claire et son attitude corporelle **était dynamique et sociable.**

b- Analyse quantitative du protocole de TAT

Tableau 4 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas Sabrina

PROCEDES	NOMBRE	TOTAL
MC	3	3.03%
RC	6	6.06%
RE	4	4.04%
EI	9	9.09%
RA	8	8.08%
IF	33	33.3%
OC	36	36.36%

Σ 99

c- Analyse planche par planche du protocole de TAT

Ce tableau quantitatif représente les procédés présents dans le protocole du TAT (Thematic Aperception Test) du cas de Sabrina, les procédés objectivité et contrôle est élevé avec pourcentage 36,36% puis les procédés imaginaires et fantasme marquent 33,33%, vient ensuite les procédés évitement inhibition avec un apport de 9,09%, et enfin les autres procédés sont entre 3,03% jusqu'à 8,08%.

Planche 1

Procédés

[OC1-EI1-RA1-IF5-EI2]

L'enfant décrit la planche puis elle introduit un silence (OC1-EI1), elle verbalise un affect (RA1) y a aussi de l'hésitation et elle introduit un motif de conflit non précisés (IF5-EI2).

Problématique : face aux sollicitations latentes la planche 1 qui renvoie à l'immaturation fonctionnelle le sujet mis en avant un affect sans représentation face à un objet d'adulte notre sujet a perçu la problématique et elle a été élaborée.

Planche 2

Procédés

[RC2-EI1-OC1-IF6-IF5-OC7-IF6]

L'enfant nous adresse où elle introduit un silence dans un récit descriptif (RC2EI1-OC1), elle insiste sur les représentations d'action y a aussi de l'hésitation une répétition (IF6-IF5-

OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 2 qui renvoie à la triangulation œdipienne la problématique a été perçue mais elle n'a pas été élaborée.

Planche 3BM

Procédés

[RC2-OC1-RA1-IF6-OC8-OC1-IF6]

L'enfant commence son récit par une verbalisation d'affect où elle nous adresse avec un récit descriptif (RA1-RC2-OC1), elle insiste sur les représentations d'action avec une fausse perception (IF6-OC8).

Problématique : face aux sollicitations latentes la planche 3BM qui renvoie à la position dépressive notre sujet a perçue la problématique mais elle n'a pas été élaborée.

Planche 4

Procédés

[OC1-MC3-EI2-EI2-RA1-IF3-IF3-IF3]

L'enfant commence son récit par une description d'une planche puis elle sourit (OC1-MC3), elle introduit un motif de conflit non précisé y a aussi l'anonymat (EI2-EI2) elle met l'accent sur les interactions et elle est allée en dialogue (IF3-IF3) elle introduit la verbalisation d'affect (RA1).

Problématique : face aux sollicitations latentes la planche 4 renvoie à l'ambivalence/ amour, haine dans la relation de couple suscite la réactivation d'une angoisse de séparation, la problématique a été perçue et la problématique a été élaborée.

Planche 5

Procédés

[RE1-OC1-IF6-OC7-IF3-IF6-OC1-MC3]

L'enfant commence son récit par une description d'une planche avec accrochage au contenu manifeste (OC1-RE1) elle insiste sur les représentations d'action (IF6) y a une répétition (OC7) l'enfant met l'accent sur les interactions et elle insiste sur les représentations d'action (IF3-IF6) elle décrit avec un sourire (OC1-MC3).

Problématique : face aux sollicitations latentes la planche 5 est en rapport à une image

maternel notre sujet a perçu la problématique et elle a été élaboré.

Planche 6 GF

Procédés

[OC1-RE1-IF6-OC8-OC1-IF3-IF6-IF3]

L'enfant commence son récit par une description avec accrochage au contenu manifeste (OC1-RE1), elle insiste sur les représentations d'action (IF6) il y a une fausse perception puis elle a décrit (OC8-OC1) l'enfant a mis l'accent sur les interactions et elle insiste sur les représentations d'action (IF3-IF6) et elle a mis en dialogue (IF3).

Problématique : face à la sollicitation latente de la planche 6 GF qui renvoi au couple parental ou à la relation œdipienne dans un contexte de séduction, la problématique perçue, massivité pulsionnelle, et la problématique a été élaborée.

Planche 7 GF

Procédés

[EI2-EI2-RC2-IF3-IF6-OC1-IF6]

L'enfant commence son récit par un motif de conflit non précisé où elle introduit l'anonymat (EI2-EI2), elle nous adresse (RC2) l'enfant a met l'accent sur les interactions (IF3), elle insiste sur les représentations d'action (IF6), ce récit est descriptif et elle insiste aussi sur les représentations d'action (OC1-IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 7 GF qui renvoient à la relation mère/fille, la différence de générations a été perçue mais la problématique elle a été élaborée.

Planche 9 GF

Procédés

[OC1-IF6-OC7-IF6-IF3-OC1-EI1-OC7-RA1-IF6-OC4-IF6]

L'enfant décrit la planche, elle insiste sur les représentations d'action (OC1-IF6) Il y a une répétition (OC7), elle insiste aussi sur les représentations d'action (OC1-IF6) l'enfant a mis l'accent sur les interactions où elle introduit un silence

(IF3-EI1), y a aussi une répétition (OC7) elle verbalise un affect et y a aussi de l'annulation (RA1-OC4).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 9 GF qui renvoie à la réalité

féminine la problématique a été perçue et élaborée.

Planche 10

Procédés

[OC1-EI1-IF6- IF3-OC7-RA1-IF6-IF3]

L'enfant commence son récit avec une description d'une façon restriction (OC1EI1) elle insiste sur les représentations d'action (IF6) l'enfant a mis l'accent sur les interactions (IF3) ya un remâchage (OC7) elle verbalise un affect, elle met l'accent sur les interactions et l'insistance sur les représentations d'action (RA1 IF3-IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 10 qui renvoie à la relation de type libidinal parent/enfant la problématique a été perçue mais elle a été traitée.

Planche 11

Procédés

[RE1-OC1-EI1-OC8-RC2- OC2-OC8-OC7]

L'enfant commence son récit par une description dans un récit restrictif (OC1EI1) l'enfant nous adresse (RC2) il y a une fausse perception (OC8), elle introduit une précision chiffrée et une répétition (OC2-OC7)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 11 est en rapport à la problématique prégénitale, notre sujet n'a pas perçue la problématique et elle n'a pas été élaborée.

Planche 12 BG

Procédés

[RE1-OC8-OC8-OC1]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste (RE1) elle introduit une fausse perception et un scotome (OC8-OC8)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 12BG qui renvoie à la prégénitale positive et à la capacité d'introduire la dimension objectale, les éléments de cette planche n'ont pas été perçue et la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 13 B

Procédés

[OC1-IF5-OC1-OC3]

L'enfant commence son récit par une description puis elle hésite (OC1-IF5), elle décrit puis elle introduit une formation réactionnelle (OC1-OC3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 13B qui revoie à la solitude de l'enfant délaissé par le couple parentale, notre sujet a perçu la problématique et aussi elle a été élaborée.

Planche 19

Procédés

[RC2-OC1-OC8-OC7-IF1-RA1]

L'enfant nous adresse puis elle décrit la planche (RC2-OC1), elle introduit une répétition et une fausse perception (OC7-OC8), l'enfant a introduit des personnages non figurant sur l'image avec une verbalisation d'affect (IF1-RA1).

Problématique : face à la sollicitation latente de la planche 19 qui revoient à l'image maternelle, les éléments de cette planche ont été perçu et la problématique a été traitée.

Planche 16

Procédés

[MC3-IF2-RA1-IF3-IF6-RA1-OC7]

L'enfant commence son récit par un sourire ensuite elle a fait appel à l'imaginaire enfantine des contes (MC3-IF2) elle verbalise un affect (RA1) elle introduit une interaction et l'insistance sur les représentations (IF3-IF6), elle verbalise aussi un affect et il ya aussi une répétition (RA1-OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 16 qui renvoient à la capacité de structurer un objet interne sur le mode œdipien.

Synthèse

A travers l'analyse du protocole de TAT de cas Sabrina qui nous donne des récits souvent continue, on perçoit une angoisse de séparation manifeste ce qui donne à voir dans les planches 4,13B, 19,16 où l'enfant met l'accent sur un affect verbalisé de tristesse et de peur, introduisant son angoisse de séparation.

La problématique œdipienne se présente chez Sabrina dans la planche 5,6GF, 9GF, 7GF, 10, où son récit introduit au relationnel et elle verbalise un affect. La position dépressive

s'exprime chez cet enfant dans la planche 3BM, où elle exprime un affect. De ce fait on a remarqué que dans les récits du protocole de cas Sabrina que les représentations des personnages ainsi que les mises en relations ont été bien perçues dans toutes les planches quant à la planche 7GF elle n'a pas bien perçu les personnages et elle a introduit le scotome.

4.3.4. Synthèse générale de cas Sabrina

A partir des données relevées de l'entretien du cas Sabrina on remarque que Sabrina n'investit pas la figure paternelle car il la laisse sans nourriture et affamé, pour Sabrina elle n'aime pas son père et quant à sa mère elle a une représentation valorisée parce qu'elle la voit souffrir et sacrifié pour elle en nous le disant. D'après le résultat de l'épreuve projective de TAT, Sabrina verbalise un affect de tristesse et de peur et aussi une angoisse de séparation. Sabrina représente les personnages de quelques planches et elle les a mises en relation.

On constate aussi la présence en grande partie des procédés objectivité et contrôle et procédés imaginaire et fantasme et ce recours considérable nous laisse définir une représentation parentale désorganiser chez cet enfant.

4.4. CAS KENZA

4.4.1. Présentation du cas Kenza

Kenza est une fille âgée de 13 ans, la plus jeune d'une fratrie d'une sœur, scolarisée en classe de CM1, son père immigré en Belgique travail avant d'aller en Belgique comme infirmier et actuellement dans un restaurant en Belgique, sa mère travail vendeuse dans une boutique d'habillement pour femme, Kenza avait 11 ans quand ses parents sont séparés, la garde est attribuée à la mère.

4.4.2. Analyse de l'entretien

A notre arrivé au bureau de l'association, Kenza est venue accompagner de sa mère et sa sœur aînée au bureau, elle était une fille active, sociable, les premières questions de notre entretien étaient adressées à l'enfant concernant les informations personnelles et comme la mère à quitter le bureau avant même de commencer le travail, donc le travail était seulement avec la fille.

Concernant nos questions sur ses relations avec ses parents, Kenza nous a répondu

normal, pour elle sa mère est triste mais son père est très dure avec sa mère mais, par contre avec Kenza est sa sœur, pour elle, elle l'aime et aimait son métier quand il travaillait comme infirmier parce qu'il aidait les gens, et aussi elle aime le métier de sa mère parce qu'elle travaille dans une boutique d'habillement pour femme et c'est une chose à la mode.

Concernant nos questions sur ses aspects relationnel, Kenza passe la plupart du temps avec sa mère, mais son père elle ne se souvient pas trop de lui : Kenza est une fille sociable elle a des bonnes relations avec presque tout le monde surtout les membres de sa famille.

Enfin ; Suite aux informations obtenues lors de l'entretien, on a constaté que Kenza est une fille trop attachée à sa mère, mais elle a gardé un bon contact avec son père et elle a des bonnes relations avec les membres de sa famille.

4.4.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT

a- Analyse quantitative du protocole de TAT

Tableau 5 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif

PROCEDES	NOMBRE	TOTAL
MC	1	1%
RC	1	1%
RE	6	8%
EI	6	8%
RA	7	9%
IF	31	34%
OC	22	29%

Σ

b- Analyse planche par planche du protocole de TAT

Ce tableau quantitative représente les procédés présente dans le protocole de TAT du cas Kenza, il révèle la dominance des procédés traduisant le recours à l'imaginaire et aux fantasmes avec 34%, puis les procédés objectivités et contrôle marque un taux de 29%, viennent ensuite les procédés affecte avec 9%, puis les procédés évitement et inhibition, réalité externe avec 8%, et les procédés relation avec le clinicien, et la sphère motrice et corporelle avec 1%.

Planche 1

Procédés

[OC1-RC2-RA1-IF3-IF6-RA1-IF6]

Le sujet pendant la passation, elle a commencé par une description (OC1) ensuite elle pose une question (RC2) le sujet emploie une expression verbalisée d'affecte (RA1) et met aussi accent sur les interactions (IF3) par une insistance sur les représentations d'actions (IF6) après le sujet exprime un affecte [RA] en faisant toujours insistance sur les représentations d'actions (IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche I qui renvoie à l'immaturation fonctionnelle et à l'incapacité à manier l'objet phallique. Les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 2

Procédés

[OC1-RA2-IF3-RA1-OC7-RE1-OC2-IF6-OC1-IF6-IF3]

L'enfant commence le récit par une description de la planche (OC1) elle fait recours au théâtralisme (RA2) il met en scène (IF3) elle verbalise un affect (RA1) l'enfant décrit la planche avec accrochage au contenu manifeste (RE1) elle fait une répétition (OC7) et précision chiffré (OC2) elle insiste sur les représentations d'action et aussi elle met accent sur les interactions (IF6-IF3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 2 qui renvoie à la triangulation œdipienne et celle-ci a été repérée et la problématique a été élaborée.

Planche 3BM

Procédés

[MC3-OC2-OC1-IF6-IF1]

L'enfant s'exprime avec un sourire (MC3) elle introduit une précision chiffrée (OC2) elle décrit la planche (OC1) et elle insiste sur les représentations d'action (IF6) dans laquelle il introduit des personnages non figurant sur l'image (IF1) le récit a été restrictif (EI1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 3BM, la confrontation à la solitude et à la dépression renvoie à l'agressivité, les éléments de cette dernière ont été repérés avec introduction de personnage non figuré sur l'image et la problématique a été élaborée.

Planche 4

Procédés

[OC1-IF6-IF8-IF3-IF6-IF3-OC5-EI1]

L'enfant commence le récit par une description (OC1), elle insiste sur les représentations d'action (IF6) et elle introduit une expression liée à l'agressivité (IF8) dans laquelle elle met accent sur les interactions (IF3) et une insistance sur les représentations d'action et une mise en interaction (IF6-IF3) et elle isole un personnage (OC5) le récit est restrictif (EI1)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 4 qui renvoient à différenciation des images parentale dans un contexte conflictuel, les éléments de cette dernière ont été repérés avec introduction de personnage non figuré sur l'image et la problématique a été élaborée.

Planche 5

Procédés

[RE1-IF6-IF3-IF6]

Le sujet dans son récit s'attache à décrire la planche (OC1) ensuite elle insiste sur les représentations d'action et elle met accent sur les interactions (IF6-IF3) et elle revient toujours sur l'insistance sur les représentations d'action (IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 5 qui renvoient à la réactivité de différents registres conflictuels liés à l'image maternelle, les éléments de cette planche ont été perçus avec introduction de personnage non figuré sur l'image et la problématique a été élaborée.

Planche 6 GF

Procédés

[OC1-OC8-IF3-RA1]

L'enfant dans cette planche commence son récit par une description de la planche (OC1), une bizarrerie perceptive (OC8) et elle met accent sur les interactions et elle verbalise un affecté (RA1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 6GF qui renvoient au couple parental et à la relation œdipienne dans un contexte de séduction, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 7 GF

Procédés

[IF5-OC1-OC8-IF6-IF3-IF6]

Au début de récit l'enfant est hésité (IF5) et elle décrit la planche, avec une fausse perception (OC1-OC8) elle insiste sur les représentations d'action et lit ainsi accent sur les interactions (IF6-IF3) une autre fois elle met en interactions (IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 7GF qui renvoie à la relation mère/fille dans un contexte de holding et / ou d'identification, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 9 GF

Procédés

[EI1-OC1-IF6]

Le discours été restrictif (EI1) l'enfant décrit la planche avec insistance sur les représentations d'action (OC1-IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 9GF qui renvoie à la capacité d'individuation et d'identification dans un contexte de rivalité, la problématique a été perçue et traité.

Planche 10

Procédés

[EI1-OC1-OC8-IF6-IF3]

L'enfant commence son récit par un motif de conflit non précise et une description de la planche (EI1-OC1) et une fausse perception et introduit avec une insistance sur les représentations d'actions (OC8-IF6) et elle met accent sur les interactions (IF3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 10 qui renvoie à une relation de type libidinal parent/enfant, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été traitée.

Planche 11

Procédés

[EI1-OC8-OC2]

Le récit été très restrictif (IF1) elle commence par une fausse perception (OC8),

éloignement temporo-spécial (OC2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 11 qui renvoie à la capacité d'élaboration des sollicitations prégénitales anxieuses, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 12 BG

Procédés [RE1-OC1]

Le récit été très restrictif avec attachement aux détails (RE1-OC1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 12BG qui renvoie aux expériences prégénitales positives et à la capacité d'introduire une dimension objectale, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 13 B

Procédés

[OC1-OC8-IF1-RA2-IF6-RA1]

L'enfant commence son récit par une description de la planche avec une fausse perception (OC1-OC8) elle introduit des personnages non figurant sur l'image et elle met en scène (IF1-IF3) le récit été restrictif (RA1)

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 13 B qui renvoi à l'élaboration de la position dépressive, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaboré.

Planche 19

Procédés

[OC1-RE5-OC1-OC7]

L'enfant commence son récit par une description (OC1) avec surinvestissement de la qualité de l'objet (ER5) et une répétition (OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 19 qui renvoie à l'image maternelle prégénitale et met en œuvres les mécanismes initiaux du fonctionnement psychique, les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 16

Procédés

[IF2-IF6-IF3]

L'enfant dans son récit fait appel à l'imaginaire (IF2) et elle insiste sur les représentations d'action et une mise en relation (IF6-IF3).

Problématique : la planche 16 renvoie à la capacité de structurer un objet interne et cette problématique a été élaborée.

Synthèse

Suite aux données relevés à partir de l'analyse du protocole TAT du cas Kenza, on perçoit chez elle une agressivité qui se manifeste dans les planches 1, 2,3BM, et 13B, et la problématique dans les planches œdipienne se présente chez elle dans les planches 2, 4, 5, 6GF, 7GF et la planche 10.

La dépression apparaît chez Kenza dans la planche 3BM, et aussi l'inhibition qui se manifeste dans les planches 1, et 9GF dans l'absence de mise en relation.

Dans ce présent protocole on constate la présence des représentations de personnage et leur mise en relation dans les planches 2, 4, 5, 6GF, 7GF, 10, elle a détecté la différenciation de sexe et de génération dans les planches 6GF, 7GF, 10.

4.4.4. Synthèse générale de cas Kenza

Suite aux informations qu'on a obtenu à partir de l'entretien du cas Kenza on constate qu'elle investit l'image paternelle parce qu'elle a gardé le contact avec lui en nous le disant, malgré la mésentente entre son père et sa mère Kenza a toujours gardé une bonne relation avec son père quant à sa mère elle la voit toujours triste.

D'après le résultat de l'épreuve projective TAT Kenza a traité la problématique œdipienne dans certaines planches, dans ses récits on remarque la présence d'agressivité et de l'inhibition dans la planche 2 aussi on constate la dominance des procédés imaginaires et fantasmes puis l'objectivité et contrôle.

Suite à cette analyse on constate que la qualité de la représentation parentale se diffère d'un enfant à un autre selon sa subjectivité et sa singularité, dans ce dernier on distingue que malgré que le système familial soit disloqué, Kenza a pu identifier les personnages du TAT qui renvoient aux représentations parentales, aussi elle nous informe à travers l'entretien effectué qu'elle, garde toujours le contact avec son père et qu'elle ne le qualifie de personne gentille.

4.5. CAS HAKIM

4.5.1. Présentation du cas Hakim

Hakim est un enfant de 23 ans, le plus jeune d'une fratrie de quatre enfants, scolarisé au supérieur son père est un ingénieur en agriculture en zone de campagne, sa mère travail comme femme de ménage dans un cabinet médicale, Hakim avait quelques jours seulement au moment du divorce de ses parents, la garde été attribuée à la mère.

4.5.2. Analyse de l'entretien

Hakim est accompagné de sa mère au bureau du centre social, et vue notre guide d'entretien qui est adressé seulement aux enfants, la mère de Hakim à quitter le bureau pour la favorisation d'un climat pour le travail avec l'enfant, les premières questions de notre entretien concernant les informations personnelles de notre sujet, Hakim est un enfant calme et sage.

Concernant nos questions sur ses parents, Hakim nous dit, Hakim n'était pas au courant du divorce de ses parents jusqu'à l'âge de 4ans. Pour lui son père quand ils étaient en zone de campagne il part les voir, et maintenant sa fait 4ans qu'ils sont venu en ville et il n'a jamais vue son père même plus de contact, il souhaite de l'oublier, pour lui personne ne peut vivre avec son père, quant à sa mère il l'aime parce qu'elle a souffert et se sacrifie pour eux. Concernant nos questions sur ses aspects relationnels Hakim passe la plupart du temps à la maison avec sa mère et si non Hakim à l'école ne fréquente pas beaucoup d'amis.

Enfin ; suite aux informations relevé l'ors de notre entretien avec Hakim, on a constaté qu'il est très attaché à sa mère et il n'a aucun contact avec son père et il a des bonnes relations avec ses frères et sœurs.

4.5.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT

a- Déroulement de l'épreuve : cas de Hakim

Le déroulement de l'épreuve s'est caractérisé dans l'ensemble par l'intérêt de l'enfant à la passation on n'a pas eu de difficulté de contact avec l'enfant sur le matériel, son expression été claire avec un vocabulaire riche et son attitude corporel était calme sans aucune plainte par rapport au matériel.

b- Analyse quantitative du protocole TAT

Tableau 6 : Représentation des procédés sur le plan quantitatif du cas de Hakim

PROCEDES	NOMBRE	TOTAL
MC	0	0
RC	1	1.11%
RE	9	10%
EI	17	18.88%
RA	6	6.66%
IF	27	30%
OC	30	33.33%

Σ 90

Ce tableau quantitatif représente les procédés présents dans le protocole TAT du cas de Hakim, il relève la dominance des procédés objectivité et contrôle avec un pourcentage 33,33%, puis les procédés imaginaire et fantasme sur 30%, à prés viennent les procédés évitement et l'inhibition avec un apport de 18,88%, les autres procédés sont de 0 jusqu'à 10%

c- Analyse planche par planche du protocole de TAT

Planche 1

Procédés:

[RC2-OC1-EI1-RA1-IF6-OC1-IF3-IF5-IF6-RA1-OC7]

L'enfant nous adresse puis il décrit la planche avec un récit restrictif où il verbalise un affect (RC2-OC1-EI1-RA1), il insiste sur les représentations d'action et il a mis l'accent sur les interactions (IF6-IF3), il y a l'hésitation (IF5) il insiste sur les représentations d'action et il verbalise un affect (IF6-RA1) il y a aussi la répétition (OC7).

Problématique : Face aux sollicitations latentes de la planche 1 qui renvoie à l'immaturation fonctionnelle, la problématique a été perçue et élaboré.

Planche 2

Procédés

[RE1-OC1-IF6-OC7-OC1-IF6-OC1-EI2-IF6-OC1-IF3]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste, puis il décrit (RE1-OC1), il insiste sur les

représentations d'action et aussi sur les interactions (IF6-IF3) il y a une répétition (OC7), il décrit et il insiste aussi sur les représentations d'action (OC1-IF6), il a introduit l'anonymat et il a mis l'accent sur les interactions (EI2, IF3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 2 qui renvoie à la triangulation œdipienne, le sujet a reconnu les éléments de cette problématique et il a perçu la différence des sexes, mais la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 3

Procédés

[OC1-EI1-IF6-RA1]

L'enfant décrit la planche avec un récit restrictif (OC1-EI1), il insiste sur les représentations d'action et il verbalise un affect (IF6-RA1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 3BM qui renvoie la position dépressive les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique a été élaborée.

Planche 4

Procédés

[OC1-EI1-IF3-RA1-IF3]

L'enfant commence son récit par une description avec un Récit restrictif (OC1EI1), l'enfant a mis l'accent sur les interactions et il verbalise un affect (IF3 RA1) il les a mis en dialogue (IF3).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 4 qui renvoie au couple parental dans un contexte conflictuel, la problématique a été perçue et élaboré.

Planche 5

Procédés

[RE1-OC1-OC4-IF6-EI2-IF6-EI2-OC7-OC1]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste puis il décrit (RE1-OC1) dans ce récit l'enfant annule et il insiste sur les représentations d'action (OC4-IF6) il a introduit l'anonymat et il insiste aussi sur les représentations d'action où il a introduit le motif de conflit non précisé (EI2-IF6-EI2) il y a aussi une répétition (OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 5 qui renvoie à l'image maternelle, la problématique a été perçue et élaborée.

Planche 6BM

Procédés

[RE1-OC1-EI1-IF6-IF3-IF6-OC7]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste puis il décrit la planche avec un récit restrictif (RE1-OC1-EI1) il insiste sur les représentations d'action (IF6), l'enfant met l'accent sur les interactions et sur les représentations d'action (IF3-IF6) il y a aussi une répétition (OC7).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 6BM qui renvoie à la relation œdipienne mère/fils notre sujet a perçu les éléments de la problématique et met en relation et la problématique a été élaborée.

Planche 7BM

Procédés

[RE1-EI1-IF6-OC1]

L'enfant introduit l'accrochage au contenu manifeste et il décrit avec un récit restrictif (RE1-OC1-EI1), il insiste sur les représentations d'action (IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 7BM qui renvoie au rapproché père/fils et à l'abord de l'Oedipe négatif, notre sujet n'a pas perçu la différence des générations et la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 8BM

Procédés

[RE1-EI2-RA4-OC2-OC1-IF6-EI2-OC8]

L'enfant commence son récit par l'accrochage au contenu manifeste et il introduit l'anonymat (RE1-EI2) il a introduit un affect massif avec précision chiffrée (RA4-OC2) il décrit et il insiste sur les représentations d'action (OC1IF6) il introduit aussi l'anonymat et un scotome (EI2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 8BM qui renvoie au maniement de l'agressivité notre sujet a perçu les éléments de cette planche et elle a été élaborée.

Planche 10

Procédés

[RE1-OC1-OC8-IF6-EI2-EI2]

L'enfant dans cette planche s'accroche au contenu manifeste puis il décrit (RE1OC1) il introduit un remâchage et il insiste sur les représentations d'action (OC8-IF6) l'enfant introduit aussi l'anonymat et un motif de conflit non précisé (EI2-EI2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 10 qui renvoie au couple parentale notre sujet n'a pas perçu la relation parent /enfant et elle n'a pas été élaborée.

Planche 11

Procédé

[RE1-EI1-IF6-IF1-OC8-IF6]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste avec un récit restrictif (RE1-EI1) il insiste sur les représentations d'action avec introduction des personnages non figurant sur l'image (IF6-IF1) il y a aussi un scotome et l'insistance sur les représentations d'action (OC8-IF6).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 11 qui renvoie aux capacités d'élaborations prégénitale notre sujet a perçus la problématique mais elle n'a pas été élaborée.

Planche 12BG

Procédés

[RE1-OC1-EI1]

Ce récit est descriptif et restrictif (OC1-EI1) il s'accroche au contenu manifeste (RE1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 12BG qui renvoie aux expériences prégénitale les éléments de cette planche ont été perçus et la problématique n'a pas été élaborée.

Planche 13B

Procédés

[OC1-IF6-OC3-RA1-EI1]

L'enfant commence son récit par une description avec un récit restrictif (OC1EI1) il insiste sur les représentations d'action avec une formation réactionnel (IF6-OC3) il verbalise un affect (RA1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 13B qui renvoie à l'élaboration de la position dépressive notre sujet a perçu la problématique et elle a été élaborée.

Planche 19

Procédés

[RE1-EI2-OC7-OC1-IF6-EI2-IF1]

L'enfant s'accroche au contenu manifeste et il introduit un motif de conflit non précise (RE1-EI2) il y a une répétition et il décrit avec l'insistance sur les représentations d'action (OC7-OC1-IF6) l'enfant introduit aussi les personnages non figurant sur l'image et l'anonymat (EI1-IF1).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 19 qui renvoie à l'image maternelle pré-génitale, notre sujet a perçu la problématique et elle a été élaborée.

Planche 16

Procédés

[IF2-OC7-IF3-IF6-IF3-OC2-OC3]

L'enfant fait appel à l'imaginaire enfantine des contes et il y a une répétition (IF2-OC7), il met l'accent sur les interactions avec insistance sur les représentations (IF3-IF6), il y a une formation réactionnelle et une précision non chiffrée (OCC3-OC2).

Problématique : face aux sollicitations latentes de la planche 16 qui renvoie à la manière dont le sujet organise ses objets internes et externes.

Synthèse

A travers l'analyse de protocole de TAT de cas Hakim, on perçoit chez lui une angoisse de séparation apparaît dans les planches 13B qui réactive chez lui la peur d'être délaissé, Hakim exprime une dépression dans les planches 3, 13B où il exprime un affect.

Dans ses récits Hakim a traité la problématique œdipienne dans les planches 6BM, 4, où il introduit une verbalisation d'affect et la mise en relation des personnages, on remarque aussi la présence de l'inhibition dans les planches 7BM, 2.

Dans ce présent protocole on constate la présence des représentations de personnages et leur mise en relation dans la planche 4, il a détecté la différenciation des sexes dans la planche 7BM.

4.5.4. Synthèse générale de cas Hakim

Suite aux données relevées à partir de l'entretien on remarque que Hakim n'investit pas la figure paternelle, il n'a jamais vue son père car le divorce était à la naissance, quant à la représentation maternelle celle-ci est valorisée, elle a souffert pour eux. D'après les résultats de l'épreuve projective TAT Hakim a traité la problématique œdipienne dans certaines planches de plus on remarque la présence de l'inhibition dans la planche 7BM. On constate aussi la dominance des procédés objectivité et contrôle et recoure à l'imaginaire et fantasme ce qui nous a laissé de définir une représentation parentale désorganisé chez cet enfant.

4.6. ANALYSE QUANTITATIVE DES QUATRE CAS

Tableau 7 : Représentation quantitatif des procédés présentés dans les protocoles de quatre cas

PROCEDES	CAS1	CAS2	CAS3	CAS4	NOMBRES	POURCENTAGES
MC	2	3	1	0	6	1.85%
RC	3	6	1	1	11	3.40%
RE	7	4	6	9	26	8.04%
EI	17	9	6	17	49	15.17%
RA	5	8	7	6	26	8.04%
IF	11	33	31	27	102	31.57%
OC	15	36	22	30	103	31.88%

Σ323

Ce tableau général, qui uni les procédés représentés dans les protocoles des quatre cas présentés dans notre travail de recherche relève la dominance des procédés objectivité et contrôle avec un pourcentage de 31,88%, puis vient par la suite les procédés imaginaire et fantasme marque un taux de 31,57%, viennent ensuite les procédés évitement et inhibition avec un apport de 15,17%, et enfin les autres procédés sont entre 1,85% jusqu'à 8,04%.

Discussion générale des résultats

Après avoir présenté les quatre cas de notre recherche, cette dernière partie nous permettra de présenter une discussion générale des hypothèses, sur l'éventuelle possibilité d'être confirmées ou infirmées à travers l'analyse de l'entretien fait avec les enfants de parents divorcés au sien du Centre Social du Groupe d'Escadron Mobiles N°1 ainsi que les résultats obtenus lors

de la passation de l'épreuve projective TAT.

Notre thématique de recherche intitulé « Désertisme parental en situation de précarité et implication de la fratrie dans une éducation réussie », nous à amener a posé notre question comme suit ; le divorce altère-t-il la qualité des représentations parentales chez les enfants ? Etpour répondre à cette question on a envisagé l'hypothèse générale « la séparation des parents par le divorce altère la qualité des représentations parentale de leurs enfants » et deux autres partielles la première « le divorce affecte la qualité des représentations parentales chez les enfants » le deuxième est comme suite « la qualité des représentations parentales des enfants issus de divorce diffère d'un enfant à un autre selon le vécu.

Le groupe de recherche se compose de quatre cas de deux sexes ;

- Le cas Yasmine, suite à l'analyse de son entretien elle n'investit pas l'image parentale ,pour elle son père est un étranger dans sa vie , contrairement à sa mère qu'elle aime beaucoup et à la qu'elle essaye de s'identifier, et d'après les résultats de l'épreuve projective TAT Yasmine a traité la problématique œdipienne , ainsi qu'elle exprime une angoisse de séparation et de l'inhibition , avec une dominance des procédés évitement et inhibition puis le recours à l'objectivité et au contrôle.
- Le cas Sabrina, à partir des données de l'entretien on constate qu'elle n'investit pas l'image parentale parce que son père la laisse affamé contrairement à sa mère qu'elle considère comme tout pour elle parce qu'elle se sacrifie pour elle, et d'après les résultatsdu TAT de Sabrina, elle exprime une angoisse de séparation et une inhibition ce qui se voit dans la dominance des procédés objectivité et contrôle.
- Le cas Kenza, d'après l'analyse de son entretien on a constaté qu'elle investit l'image parentale parce qu'elle a gardé le contact avec l'autre parent malgré que la garde soit attribué à la mère, et selon les résultats de l'épreuve projective, Kenza à traiter les problématiques œdipiennes avec intégration de l'agressivité et on constate la dominance des procédés imaginaire et fantasme.
- Le cas Hakim, dans l'analyse de son entretien on a constaté qu'il n'investit pas l'image parentale parce que le divorce de ses parents a eu lieu à sa naissance, par contre sa mère elle l'aime, et les résultats obtenus lors de l'épreuve projective Hakim a traité la problématique œdipienne dans quelques planches et on constate la dominance des procédés objectivité et contrôle.

La première hypothèse qui stipule que le divorce affecte la qualité des représentations parentales chez les enfants, se confirme suite à l'analyse des entretiens que nous avons effectués auprès de trois cas, et qui sont Yasmine, Sabrina, Hakim, dans la mesure de dire que ces cas ont des représentations parentales altérées, ceci apparaît aussi dans l'analyse de leurs résultats de TAT qui justifie la confirmation de cette hypothèse, et ce par rapport à la dominance des procédés de recours à l'objectivité et au contrôle, quant au cas Kenza qui confirme notre première hypothèse par rapport à l'analyse de son entretien où elle investit l'image parentale et elle a gardé le contact avec l'autre parent ainsi que les résultats de l'épreuve projective TAT où elle identifie les personnages avec la dominance des procédés imaginaires et fantasme.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse qui dit que la qualité des représentations parentales des enfants issus de divorce se diffère d'un enfant à un autre selon le vécu se confirme avec tous nos cas qui sont Yasmine, Sabrina, Hakim, n'investissent pas l'image parentale tandis que le cas Kenza investit l'image parentale.

Ce dernier cas investit l'image paternelle en gardant le contact avec son père et on le représente comme étant un homme gentil.

On a constaté dans le protocole de TAT de Kenza l'investissement de l'image parentale par la dominance des procédés qui font appel au recours à l'imaginaire et au fantasme, ce qui nous laisse à dire que notre hypothèse est confirmée, quant aux trois cas notre hypothèse est confirmée suite à l'analyse des entretiens qui démontrent que les trois cas n'investissent pas l'image parentale car ils n'ont pas gardé le contact avec l'autre parent, ainsi que les résultats obtenus de l'épreuve projective TAT par la dominance des procédés d'objectivité et de contrôle.

Ce qui nous permet de confirmer notre hypothèse générale qui stipule « la séparation des parents par le divorce altère la qualité des représentations parentales de leurs enfants », à partir des données relevées de l'entretien des quatre cas étudiés et aussi par les résultats obtenus du test projectif TAT.

CONCLUSION

La présente recherche est née du constat selon lequel les enfants sont abandonnés par leurs parents dans le cadre de l'éducation scolaire.

Cette étude avait pour objectif de mesurer en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie. Ceci nous a permis de dégager deux hypothèses de recherche :

HR1 : il existe un lien entre les pratiques familiales et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

HR2 : il existe un lien entre la qualité des représentations parentales des enfants et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

Par ailleurs, les deux hypothèses de recherche ont été confirmées.

La première partie de cette étude a consisté à identifier le problème de recherche et à définir les concepts principaux. Les différentes méthodes de collecte des données ont été exposées dans la partie consacrée à la méthodologie.

Le traitement de ces données, leur analyse, leur interprétation et les recommandations ont fait l'objet de la dernière partie de ce travail.

La revue de quelques théories cognitives, psychosociales, des représentations sociales et études transversales nous ont permis de formuler l'hypothèse générale selon laquelle il existe un lien entre le désertisme parental en situation de précarité et l'implication de la fratrie dans une éducation réussie.

Il convient aussi de relever que d'autres facteurs que ceux cités dans ce travail peuvent expliquer les performances des enfants vivant sans leurs parents, l'habitat, la taille de la famille, le climat familial, etc...

Le constat qui se dégage au bout du compte est qu'il reste beaucoup à découvrir pour arriver à interpréter ou à prédire la réussite des enfants vivant sans leurs parents.

Parents et enseignants doivent conjuguer ensemble leurs efforts en vue d'une véritable alliance dont les résolutions permettraient d'envisager une réforme familiale, en vue d'une meilleure réussite des enfants pour leur insertion sociale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bergeret, J. & cal. (2008). *Psychologie pathologique, théorie et clinique*, Paris. Édition Masson, 10e édition.
- Berger, M. (2003). *L'enfant et la souffrance de la séparation, divorce, adoption, placement*, Paris. Édition Dunod.
- Boekholt, M. (1998). *Épreuves thématiques en clinique infantile, approche psychanalytique*, Paris.édition Dunod.
- Benony, H. (2005). *Le développement de l'enfant et ses psychopathologies*, Paris. Edition Armand Colin.
- Brelet-foulard, F., & Chabert, C. (2003). *Nouveau manuel du TAT*, Paris. Édition Dunod, 2eme édition.
- Deschamps, J-C. & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociales*, Paris. Édition Armand Colin.
- Glose, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris. Édition Masson, 4^{eme} édition.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*, Paris. Édition Dalloz, 8eme édition.
- Guidetti, M. (2002). *Les étapes de développement psychologique*, Paris. Édition Armand Colin.
- Guillarme, J-J., & Fuguet, Ph. (1985). *Les parents le divorce et l'enfant*, Paris. Édition ESF.
- Hauser, J. (1999). *Sociologie judiciaire du divorce*, Paris. Édition Economica.
- Kohl, F-S. (2006). *La représentation sociale de la schizophrénie*, Paris. Édition Masson.
- Meunier, J-M. (2009). *Mémoires, représentations et traitements*, Paris. Édition Dunod.
- Perron, R. (1985). *Genèse de la personne*, Paris. Édition Presses universitaire de France.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi, Développement, dynamique, conflits*, Toulouse, édition Privat.
- Poussin, G. (2003). *La pratique de l'entretien clinique*, Dunod.

- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie de développement du bébé à l'adolescent*, Paris. Édition Armand Colin, 3eme édition.
- Vauclair. J. (2004). *Développement de jeune enfant ; motricité, perception, cognition*, Paris. édition Belin.
- Angel, S. (2010). *Petit Larousse de la psychologie, édition Larousse*, 2eme édition, Paris.
- Doron, R., & Parot, F. (2010). *Dictionnaire de psychologie*, Paris. Édition PUF.
- Fedida, P. (1974). *Dictionnaire de la psychanalyse ; abrégé, comparatif et critique des notions principales*, Paris, édition Larousse.
- Henriette, B., & col. (2011). *Grand dictionnaire de la psychologie*, 3eme édition, Paris.
- Mesure, S., & Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*, paris. Édition PUF.
- Zobo, Z. (2023), *Expérience sociale de la situation de handicap et reprise du Moi-corps chez la personne amputée. Mémoire de master en science de l'Education.*, Université de yaoundé 1.

ANNEXES

Annexe 1 : Demande de mise en stage

CROIX-ROUGE CAMEROUNAISE



CAMEROON RED CROSS

Yaoundé le ... 07.FEV.2024.....

LA PRESIDENTE NATIONALE

A

MONSIEUR AWOUDA Engelbert.

Tél : 698.57.13.95 /677613668

Nos réf. : 123 L/CRC/PN/SG/S/Inke/24.
V/L du 23 janvier 2024.

Objet : Votre demande de mise en stage.

Monsieur,

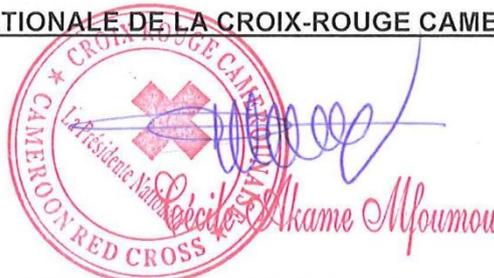
J'accuse réception de votre correspondance de référence dont l'objet a été repris en marge.

Y faisant suite, j'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai marqué mon accord pour le déroulement de votre stage académique à la **Direction du Développement Organisationnel de la Croix-Rouge Camerounaise** pendant la période allant du **1^{er} au 29 février 2024**.

Pour se faire, vous voudrez bien prendre attache avec le Service Juridique pour les modalités pratiques liées au déroulement de votre stage,

Veillez agréer, **Monsieur**, l'expression de ma considération distinguée. /-

LA PRESIDENTE NATIONALE DE LA CROIX-ROUGE CAMEROUNAISE



CROIX-ROUGE CAMEROUNAISE, 63 Rue 2005 Yaoundé 2 B.P : 631 YAOUNDE CAMEROUN TEL : (237) 222 222 994

Site Web: www.croix-rouge.cm ; facebook : Croix-Rouge Camerounaise E-mail: contactcroc@croixrouge.cm

Principes Fondamentaux : Humanité – Impartialité – Neutralité – Indépendance – Volontariat – Unité - Universalité

UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I
The University of Yaoundé I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

Faculty of Education

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Department of Specialized of Education

N° 001/23/UY1/DP-EDS

LE DOYEN

The Dean



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN[®]

Republic of Cameroon

Paix - Travail - Patrie

Peace - Work - Fatherland

À

Madame la Présidente de la Croix
Rouge Camerounaise
-Yaoundé-



Objet : Demande de mise en stage

Madame la Présidente,

Dans le cadre de la formation par alternance à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, les étudiants de la Faculté, sont invités à effectuer un stage académique d'une durée d'un (01) mois en milieu professionnel, afin de s'imprégner des réalités de la pratique en lien avec leur spécialisation.

À cet effet, l'étudiant **AWOUDA Engelbert**, Matricule **21W3655**, inscrit en Master II dans le Département de l'Éducation Spécialisée, Filière Intervention, Orientation et Education Extra-scolaire, option Intervention et Action communautaire, est appelé à effectuer le stage en vue de la préparation du diplôme de Master. Le sujet est intitulé : « **Désertisme parental en situation de précarité et implication de la fratrie dans une éducation réussie : une approche de l'intervention socio-familial dans l'arrondissement de Yaoundé II** ».

Je vous saurai gré des dispositions que vous aurez prises, susceptibles de l'aider à effectuer ledit stage.

Veuillez agréer, Madame la Présidente, l'expression de ma considération distinguée./.-

Pour le Doyen
et par Ordre



Jacques Erou

05 JAN 2021

Annexe 2

Chaque planche du TAT est susceptible de solliciter une problématique spécifique, prévalant, dont la traduction, en termes de représentation de mots, renvoie au fantasme sous-jacent. Cependant, la mise à l'épreuve essentielle relève de la manière dont le sujet mobilise ses conduites psychiques pour produire un récit. Notre hypothèse principale est quelles sollicitations latentes du matériel sont toujours effectives ; qu'il s'agisse du complexe d'Œdipe ou de l'angoisse dépressive : tous les sujets, quelle que soit leur organisation psychique, sont mobilisés par ces problématiques. (B-F Françoise, C Chabert, 2003).

Planche 1

Représente un garçon, devant un violon, proposé à titre de repérage sommaire, et les nuances introduites chez l'enfant au niveau des sollicitations latentes.

Planche 2

Contenu manifeste

Scène champêtre avec trois personnages, deux femmes et un homme. Sollicitations latentes

Renvoie directement au triangle œdipien si l'enfant est en mesure de l'aborder.

Planche 3BM

Contenu manifeste

Un individu affalé au pied d'une banquette.

Sollicitations latentes

Renvoie enfants et adulte à l'élaboration de la position dépressive.

Planche 4

Contenu manifeste

Représentant un couple hétérosexuel.

Sollicitations latentes

Renvoie à la différenciation des images parentales dans un contexte conflictuel.

Planche 5

Contenu manifeste

une femme dans l'encadrement d'une porte ouverte pénètre et regarde.

Sollicitations latentes

Réactive différents registres conflictuels liés à l'image maternelle.

Planche 6BM

Contenu manifeste

Un homme et une femme âgée.

Sollicitations latentes

Interroge prioritairement le rapproché œdipien mère/fils.

Planche 6 GF

Contenu manifeste

Une jeune femme assise, un homme avec une pipe au second plan.

Sollicitations latentes

Peut renvoyer au couple parental et/ou à la relation œdipienne dans un contexte de séduction.

Planche 7BM

Contenu manifeste

Deux têtes d'hommes cote à cote.

Sollicitations latentes

Renvoie au rapproché père/fils et à l'abord de l'Œdipe négatif.

Planche 7GF

Contenu manifeste

Une femme avec une petite fille tenant un poupon.

Sollicitations latentes

Peut renvoyer à la relation mère/fille dans un contexte de holding et/ou d'identification.

Planche 8BM

Contenu manifeste

Un garçon et un fusil au premier plan, un homme allongé et deux hommes debout au deuxième plan.

Sollicitations latentes

Renvoie au maniement de l'agressivité, versus castration ou destructivité.

Planche 9GF

Contenu manifeste

Deux femmes dont l'une court en contrebass.

Sollicitations latentes

Interroge, chez les filles, les capacités d'individuation et d'identification dans un contexte de rivalité.

Planche 10

Contenu manifeste

Le rapproché des visages d'un couple indéterminé.

Sollicitations latentes

Renvoie à une relation de type libidinal parent/enfant ou couple parental et comporte de fortes sollicitations identitaires.

Planche 11

Contenu manifeste

Un paysage chaotique.

Sollicitations latentes

Fait appel aux capacités d'élaboration des sollicitations prégénitales anxiogènes.

Planche 12BG

Contenu manifeste

Un paysage boisé avec une barque.

Sollicitation latentes

Fait référence aux expériences prégénitales positives et à la capacité d'introduire une dimension objectale, en l'absence de personnage figuré.

Planche 13B

Contenu manifeste

Un garçon assis au seuil d'une cabane. Sollicitations latentes

Renvoie à l'élaboration de la position dépressive dans un contexte de précarité du symbolisme maternel.

Planche 19

Contenu manifeste

Un paysage non figuratif de mer ou de neige. Sollicitations latentes

Renvoie à l'image maternelle prégénitale et met en œuvre les mécanismes initiaux du fonctionnement psychique.

Planche 16

Contenu manifeste

Planche blanche.

Sollicitations latentes

Est donnée avec la consigne « raconte maintenant l'histoire que tu veux »elle renvoie à la capacité de structurer un objet interne et de négocier avec le clinicien. (M Boelkholt, 1998).

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1. Contexte et justification de recherche	4
1.2. PROBLEME DE RECHERCHE	8
1.2.1. Constat de recherche.....	8
1.2.2. Problème de recherche	11
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
1.3.1. Question de recherche principale	14
1.3.2. Questions de recherche secondaire	14
1.4. OBJECTIFS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE.....	14
1.4.1. Objectif général.....	14
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	14
1.5.1. Intérêt scientifique.....	15
1.5.2. Intérêt pratique	15
1.6. DEFINITION ET CADRAGE DES CONCEPTS.....	15
1.6.1. Enfant.....	16
1.6.2. Enfance.....	16
1.6.3. Stade.....	16
1.6.4. Développement	16
1.6.5. La représentation sociale	16
1.6.6. Représentation.....	17

1.6.7. Démission...	17
16.8. Parent.....	17
16.9. Démission parentale	17
CHAPITRE 2 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	21
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS.....	21
2.1.1. Désertisme parental	21
2.1.1.1. Différentes formes de désistement parental	24
2.1.1.2. Causes du dessertissent parental.....	24
2.1.1.3. Conséquences du désistement	25
2.1.2. Situation de précarité.....	26
2.1.2.1. Différents types de précarité	30
2.1.3. Fratrie.....	33
2.1.3.1. Famille comme système relationnel	35
2.1.3.2. Fonction différenciatrice du lien fraternel.....	36
2.1.3.3. Fonction socialisatrice du lien fraternel.....	37
2.1.3.4. Lien fraternel et résilience.....	39
2.1.3.4.1. Face à la défaillance psychique d'un parent	39
2.1.3.4.2. Face au handicap d'un membre de la fratrie.....	41
2.1.4. Education réussie	43
2.1.4.1. Acteurs de la réussite éducative	44
2.1.4.2. Principes qui guident la réussite éducative	45
2.2. ENFANT EN DANGER	47
2.2.1. L'enfance.....	47
2.2.2. Divorce : Une cause majeur de l'échec de la mission fondamentale du parentet de sa démission.....	48
2.2.2.1. Aperçu historique du divorce	48
2.2.2.2. Desertisme parental (cas du divorce).....	49
2.2.2.3. Divorce au point de vue juridique	50
2.2.2.4. Différentes formes du divorce du droit juridique	51
2.2.2.5. Causes de divorce	52
2.2.2.6. Conséquences du divorce.....	53
2.2.2.7. Travail psychique chez l'enfant de la séparation de ses parents et le travail du deuil.....	53

2.2.2.8. Refus de la séparation	54
2.2.3. Pour une approche des représentations sociales	55
2.2.3.1. Aperçu historique des représentations	55
2.2.3.2. Caractéristiques de la représentation	55
2.2.3.3. Types des représentations	56
2.2.3.4. Formes des représentations	57
2.2.3.5. Relations parents-enfants	58
2.2.4. Quelques théories explicatives du sujet.....	59
2.2.4.1. Théorie cognitive	60
2.2.4.1.1. Stade sensori-moteur (0- 2 ans)	61
2.2.4.1.2. Stade préparatoire (2 ans -7-8 ans).....	61
2.2.4.1.3. Stade des opérations concrètes (7-8 ans- 11-12ans)	61
2.2.4.1.4. Stade des opérations formelles (11 -12 ans-15-16 ans).....	62
2.2.4.2. Théorie des représentations sociales et les champs de recherche.	62
2.2.4.2.1. Origine et fondement du concept de représentation sociale	63
2.2.4.2.2. Présentation du concept de représentation sociale	65
2.2.4.2.3. Formation des représentations sociales	67
2.2.4.3.4. Fonctions des représentations sociales	69
2.2.4.3. Théorie psychosociale	70
2.2.4.3.1. Stade impulsif et émotionnel (0 à 1 an).....	71
2.2.4.3.3. Stade du personnalisme (3 à 6 ans)	72
2.2.4.3.4. Stade catégoriel (6 à 11 ans).....	72
2.2.4.3.5. Stade de l'adolescence (11 à 16 ans).....	72
2.2.4.4. Théorie psycho-dynamique	72
2.2.4.4.1. Stade oral (0-1an).....	73
2.2.4.4.2. Stade anal.....	74
2.2.4.4.3. Stade phallique	74
2.2.4.4.4. Période de latence (7 à 12ans)	75
2.2.4.5. Théorie de l'attachement	75
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	77
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	78
3.1. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	78
3.1.1. Hypothèse générale de recherche.....	78

3.1.2. Hypothèse de recherche spécifique	78
3.2. LA MÉTHODE DE RECHERCHE.....	78
3.2.1. La méthode clinique	78
3.2.2. Etude de cas	79
3.2.3. Critères et présentation de groupe de recherche.....	79
3.2.4. Techniques de recherche.....	80
a- Entretien clinique de recherche	80
b- Entretien semi-directif	81
c- Présentation du guide d'entretien utilisé.....	81
3.3. TAT (THEMATIC APPERCEPTION TEST)	81
3.3.1. Aperçue historique	82
3.3.2. Modalités d'utilisations	82
3.3.3. Présentation et analyse des planches	84
3.3.4. Présentation de la feuille de dépouillement	88
3.3.5. Stratégies de la recherche	89
3.3.5.1. Présentation du lieu de la recherche.....	89
3.3.6. Pré-enquête	89
3.3.7. Conditions de la recherche.....	90
3.3.8. Déroulement de l'entretien	90
Conclusion	90
CHAPITRE 4 : PRESENTATION, ANALYSE ETDISCUSSION DES RESULTATS	
.....	91
4.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES.....	91
4.1.1. Théorie explicative : le Modèle de développement humain du processus de production de handicap.....	91
4.1.2. Présentation et analyse des cas.....	94
4.1.3. Présentation du cas de yasmine	94
4.2. ANALYSE DE L'ENTRETIEN	94
4.2.1. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT	95
a- Déroulement de l'épreuve : cas de Yasmine	95
b- Analyse quantitative du protocole TAT	95
4.2.2. Synthèse générale de cas Yasmine.....	100

4.3. CAS SABRINA.....	100
4.3.1. Présentation du cas Sabrina	100
4.3.2. Analyse de l'entretien.....	101
4.3.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve thématique le TAT	101
a- Déroulement de l'épreuve.....	101
b- Analyse quantitative du protocole de TAT.....	102
c- Analyse planche par planche du protocole de TAT	102
4.3.4. Synthèse générale de cas Sabrina.....	107
4.4. CAS KENZA.....	107
4.4.1. Présentation du cas Kenza	107
4.4.2. Analyse de l'entretien.....	107
4.4.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT	108
a- Analyse quantitative du protocole de TAT.....	108
b- Analyse planche par planche du protocole de TAT	108
4.4.4. Synthèse générale de cas Kenza.....	113
4.5. CAS HAKIM.....	114
4.5.1. Présentation du cas Hakim.....	114
4.5.2. Analyse de l'entretien.....	114
4.5.3. Dépouillement et analyse de l'épreuve verbale le TAT	114
a- Déroulement de l'épreuve : cas de Hakim.....	114
b- Analyse quantitative du protocole TAT	115
c- Analyse planche par planche du protocole de TAT	115
4.5.4. Synthèse générale de cas Hakim	120
4.6. ANALYSE QUANTITATIVE DES QUATRE CAS.....	120
CONCLUSION.....	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	ix
ANNEXES.....	xi
TABLE DES MATIERES	xviii