Université Paris Nanterre

200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

Membre de l'université Paris Lumières

École doctorale 139 :
Connaissance, langage, modélisation
UR 4430 CLIPSYD - A2P

Gabrielle Douieb

Représentations de la séparation chez des enfants d'âge de latence placés en protection de l'enfance

Thèse présentée et soutenue publiquement le 06/07/2022
en vue de l'obtention du doctorat de Psychologie de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de la Professeure Marion Feldman (Université Paris Nanterre)

Jury :

Président :	Monsieur Didier Drieu	Professeur, Université de Rouen
Rapporteur·e :	Monsieur Miguel Terradas	Professeur, Université de Sherbrooke (Canada)
Rapporteur·e :	Madame Malika Mansouri	Maître de conférences, HDR, Université de Paris
Membre du jury :	Madame Clémence Dayan	Maître de conférences, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	Monsieur Bernard Golse	Professeur émérite, Université de Paris

Titre : Les représentations de la séparation d'enfants d'âge de latence placés en protection de l'enfance

Résumé :

En 2017, en France, plus de 177 000 enfants, adolescents et jeunes adultes sont accueillis dans des institutions ou des familles d'accueil (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques, 2019) suite à une mesure de placement. Ils rencontrent de nombreuses difficultés qui ont des répercussions sur de multiples pans de leur développement. Une meilleure compréhension des enjeux sur le plan psychique des séparations passées, présentes et futures permettrait ainsi d'améliorer leur prise en charge. Cette recherche doctorale vise donc à étudier les représentations de la séparation chez des enfants d'âge de latence placés en protection de l'enfance.

Notre méthodologie est basée sur la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), une approche qualitative, mais également sur l'utilisation d'outils projectifs (le dessin, le test des contes de Royer, 1978) et sur l'analyse des mouvements transféro-contre-transférentiels.

Nous avons ainsi rencontré à trois reprises 14 enfants de 7 à 11 ans. À partir de ces entretiens, nous avons dégagé cinq catégories qui illustrent les mouvements psychiques en lien avec cette question : l'impuissance de l'enfant placé, un environnement défaillant, une temporalité clivée, l'irreprésentabilité des affects et du monde interne, les discontinuités dans le lien à l'autre et à soi. Le dessin et le test des contes ont montré les difficultés de représentation et de mentalisation de ces enfants et l'émergence de mouvements violents et mortifères à l'évocation de cette notion de séparation.

Ces enfants vivent une véritable transformation identitaire les condamnant à vivre une vie en parallèle de celles des autres. Il est donc primordial de mettre en place une authentique réflexion et prise en compte de cette question, à la fois au niveau thérapeutique, éducatif et institutionnel.

Mots-clés : Placement, Séparation, Théorie ancrée, Enfance, Latence, Traumatisme

Title: The representations of separation in children in foster care during the latency stage

Asbtract :

In France, in 2017, the foster care system is taking care of more than 177 000 children, adolescent or young adults (DREES, 2019). They suffer from a complex symptomatology which has consequences on every aspect of their development. A better understanding of the psychological impact of past, present and future separations could improve their support.

This doctoral research aims to study the representations of separation in children in foster care during their latency stage.

Our methodology is based on the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), a qualitative approach, but also on projective medias such as the drawing and the Tales Test (Royer, 1978). We also study the transference and counter-transference mechanisms during these meetings.

We have met 14 children aged 7 to 11, each one of them 3 times. In these interviews, we have found 5 categories linked to this topic: the powerlessness of the child, a failing environment, a split temporality, the irrepresentability of affects and the internal world, discontinuities in the link to others and to the self.

The drawings and the Tales Test showed difficulties in representation and mentalization, but also violence and death-linked mechanisms about the concept of separation.

These children undergo a real self-transformation which force them to live in a parallel life from others. We have to help them by rethinking this topic at several levels: therapeutic, educative and institutional.

Keywords: Foster Care, Separation, Grounded Theory, Children, Latency stage, Trauma

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier tous les enfants qui ont accepté de participer à cette étude. Cette recherche est pour vous et j'espère avoir respecté ce que vous m'avez fait l'honneur de partager avec moi lors de ces trois rencontres.

À la Professeure Marion Feldman, ma directrice de thèse. Merci de m'avoir guidée sur le chemin de ce doctorat. Merci pour vos corrections inépuisables, vos réflexions toujours éclairantes, vos encouragements et votre rigueur, ils m'ont permis d'y arriver. Ce fut un honneur pour moi de vous avoir comme directrice. Travailler avec vous fut un choix aussi évident et nécessaire que ce sujet de thèse.

Merci au Professeur Didier Drieu de me faire l'honneur d'être le Président de ce Jury après avoir fait partie de mon comité de thèse. Votre soutien et vos réflexions m'ont aidée, année après année, à cheminer.
Je salue la mémoire de la Professeure Régine Scelles qui faisait également partie de ce comité de thèse et qui m'a accompagnée tout au long de mes années au sein du laboratoire A2P à Nanterre. Je me rappellerai toujours de vos mots et encouragements qui m'ont beaucoup portée.

Merci au Professeur Miguel Terradas et à Mme Malika Mansouri d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail, c'est un grand honneur pour moi.

Merci à Mme Clémence Dayan et au Professeur Bernard Golse d'avoir accepté de faire partie du jury de cette thèse. Votre présence est toute particulière pour moi. Le Professeur Golse a en effet fait partie de mon jury de Master 2 Recherche, prémice de ce travail doctoral, et Mme Dayan m'a accompagnée et encouragée depuis mon arrivée dans le laboratoire A2P de l'Université de Nanterre.

Au laboratoire A2P, aux professeurs et aux étudiants : merci pour vos remarques, votre soutien, nos échanges qui m'ont portée et nourrie tout au long de ces 6 années.

Mes amis doctorants, sans vous ça n'aurait pas été pareil : merci de votre soutien, de vos blagues et de vos réflexions si importantes. Je pense tout particulièrement à Juliette (merci d'avoir été

là, que ça soit en salle des doctorants, au 1er étage du bâtiment C ou à la Petite Porte, d'avoir relu mes PWP, de m'avoir prise en photo lorsque je présentais, d'avoir vécu avec moi ces années de thèse !), à Vincent (merci pour nos échanges, nos partages d'expériences, nos intérêts communs) et bien sûr les thésard.e.s : Marion, Amaury, Cigala et Paola (je n'aurais pas pu rêver mieux comme compagnons de séminaire, merci pour votre bienveillance, votre humour, votre joie de vivre, votre soutien constant). Maintenant à vous de jouer ! J'ai hâte d'assister à vos soutenances.

Merci au groupe de méthodologies qualitatives : la découverte et la confrontation avec la théorie ancrée fut plus riche avec vous ! C'est promis, maintenant j'ai tout le temps nécessaire pour coder vos entretiens.

Merci à tous ceux rencontrés tout au long de cette recherche : Rebecca, Nathalie, Leonor…

Merci infiniment aux équipes de l'Aide Sociale à l'enfance pour leur accueil et le partage de leurs expériences.
Merci aux départements de la Mayenne et de l'Essonne pour leur aide dans la mise en place de cette recherche.
Merci à Laurence et Déborah qui m'ont permis de réussir à rencontrer les enfants : ma reconnaissance est immense !

À ma mère, relectrice acharnée et première supportrice de cette recherche : je ne sais comment te remercier pour tes corrections, ton portage inépuisable, ton engagement auprès des enfants et ton amour de la littérature.
À mon père, ma sœur et mon frère, merci pour votre soutien, vos encouragements et votre conviction que je finirais cette recherche un jour.
À Dan, merci infiniment pour ta patience et ton soutien indéfectible, merci d'être toujours là inconditionnellement.
À Grand-Papa, merci pour ton soutien constant et le partage de ton histoire qui m'a tant portée.
À ma Grand-Maman, qui me manque tant, je suis sûre que tu aurais été très fière que je parvienne au bout de ce doctorat.
À Mamie, qui pensait que j'écrivais mes Mémoires !
À mes oncles et tantes, cousins et cousines, avec qui je partage cette histoire familiale.

À mes amis, qui ont tous apporté une pierre à cet édifice en m'écoutant, m'aidant pour mes retranscriptions ou des mises en page, me soutenant, m'emmenant me changer les idées… Merci plus particulièrement à Léa et Chloé, Eytan, Jon et JF, Julie et Laure, Aura et Elie, Sara et Marion, Sarah; merci aux Copines, aux filles du 12ème, au Cordon Bleu, à la Team Monet, au 11ème côté Caraïbes, au Kirgh…

À mes collègues, qui ont suivi cette recherche, ont supporté mes innombrables conversations autour de mon travail, m'ont soutenue et aidée dans ma réflexion : l'équipe de pédiatrie de Jean Verdier (et particulièrement Fleur et Marie-Amélie), l'équipe de l'APPL (mention spéciale à Inès et Samuel) ; la LFSM (c'est bon, Zinéla, j'ai enfin fini !) ; le CVM de Trousseau (les Fantastiques, ça y est, je vais arrêter d'en parler !). Merci au Docteur Coutanceau et au Docteur Vila qui ont accepté que je prenne du temps pour finir ma rédaction.

Merci enfin à mes patients, petits et grands, qui jour après jour m'émerveillent par leur force, leur vaillance et leur créativité.

Cette recherche a été approuvée le 27 juin 2017 par le Conseil d'évaluation éthique pour les recherches en santé (CERES) de Paris Descartes et porte le numéro 2017-37.

Table des matières

Introduction *15*

Revue de littérature *21*

1 Histoire et justice **23**

1.1 Histoire de la protection de l'enfance de l'Antiquité à aujourd'hui 23

1.2 Situation en France actuellement 34

1.2.1 Textes de lois 34

1.2.2 Comment signaler ? 36

1.2.3 Les mesures possibles de protection de l'enfance 37

2 Pourquoi place-t-on un enfant en France ? **39**

2.1 Définitions 39

2.2 Différents types de maltraitances 40

2.3 Épidémiologie des violences envers les enfants 42

2.4 Conséquences sur les enfants des maltraitances et des carences 44

2.5 La question du traumatisme chez l'enfant 51

2.5.1 Historique 51

2.5.2 L'État de stress post-traumatique 53

2.5.3 Le traumatisme psychique 54

2.5.4 Tableaux cliniques descriptifs 55

3 État actuel de la protection de l'enfance : qui sont les enfants placés en France ? **61**

3.1 Épidémiologie 61

3.1.1 Le nombre d'enfants suivis en protection de l'enfance 61

3.1.2 Les différentes mesures 62

3.1.3 Les lieux d'accueil 62

3.1.3.1 Les lieux d'accueil en institution 63

3.1.3.2 Les familles d'accueil 66

3.1.4 Les disparités départementales 67

3.1.5 La question des Mineurs non accompagnés 70

3.2 La clinique de l'enfant placé 70

3.2.1 Littérature internationale 70

3.2.2 Littérature française 72

3.2.3 Éléments psychodynamiques 75

3.3 Le devenir des enfants placés en France 78

4 La séparation **80**

4.1 Des processus de séparation psychique à la séparation physique 80
4.2 Les aléas des processus de séparation 86
4.3 La souffrance de la séparation dans le cadre du placement 88

5 La phase de latence 92

5.1 Le complexe d'Œdipe 92
5.2 La phase de latence 93
5.3 L'adolescence 102

Méthodologie 103

1 Méthodologie de la recherche 105

1.1 La recherche clinique 105
1.1.1 La recherche clinique d'orientation psychodynamique 105
1.1.2 La recherche avec l'enfant en protection de l'enfance 106
1.1.3 La recherche préliminaire 107
1.2 Une méthodologie de recherche qualitative : la théorie ancrée 108
1.2.1 Historique 108
1.2.2 Les principes de la Grounded Théory (GT) 108
1.2.3 Les étapes de la GT 110
1.2.4 L'analyse en Théorisation ancrée 110

2 Protocole de recherche et outils utilisés 111

2.1 La recherche de lieux d'inclusion et la population 111
2.1.1 Éthique et déontologie 111
2.1.1.1 Définitions 111
2.1.1.2 Principes éthiques fondamentaux 112
2.1.1.3 Démarche éthique et déontologique dans notre recherche 113
2.1.2 Les lieux : de la difficulté d'une recherche dans le champ de la protection de l'enfance 114
2.1.3 La population rencontrée 117
2.2 Le protocole et les outils utilisés 118
2.2.1 Le protocole 118
2.2.2 L'entretien clinique de recherche 119
2.2.3 Dessin 120
2.2.4 Test des contes 122
2.2.5 Jeu : une scène de séparation avec des personnages 123

3 La méthodologie d'analyse des données 123

3.1 Une méthodologie mixte pour être au plus proche du matériel clinique 123
3.2 Le codage et la catégorisation 126
3.2.1 Le codage et la catégorisation des entretiens 126

3.2.2 Le groupe de travail ... 127
3.2.3 L'apport des logiciels ... 129

4 Analyse des processus transféro-contre-transférentiels ... 131
4.1 Se rencontrer et se séparer, le cadre de la recherche ... 131
4.2 Le contre-transfert ... 132
4.2.1 Définition du contre-transfert ... 132
4.2.2 Le contre-transfert du chercheur ... 133
4.3 Le contre-transfert du chercheur dans notre recherche ... 133
4.3.1 La confrontation au soi enfant et à son histoire familiale ... 134
4.3.2 Le contre-transfert traumatique ... 134

5 Présentation de l'échantillon ... 135

Résultats ... 137

1 Les entretiens ... 139
1.1 L'étape de la catégorisation ... 139
1.1 Les catégories ... 142
1.1.1 L'impuissance de l'enfant placé ... 142
1.1.2 Un environnement défaillant ... 148
1.1.3 Un rapport au temps clivé ... 156
1.1.4 L'irreprésentabilité des affects et du monde interne ... 162
1.1.5 Discontinuité dans le lien à l'autre et à soi ... 172

2 Le test des contes ... 184
2.1 Le conte du poussin ... 185
2.1.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010) ... 185
2.1.2 Les résultats de notre protocole : comparaison des signes ... 185
2.1.3 Analyse psychodynamique ... 186
2.2 Le conte des chevreaux ... 188
2.2.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010) ... 189
2.2.2 Les résultats de notre protocole ... 189
2.2.3 Analyse psychodynamique ... 190
2.3 Le conte de l'oisillon ... 193
2.3.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010) ... 193
2.3.2 Les résultats de notre protocole ... 194
2.3.3 Analyse psychodynamique ... 194
2.4 Le conte du coucou ... 196
2.4.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010) ... 196
2.4.2 Les résultats de notre protocole ... 197

2.4.3 Analyse psychodynamique 197
2.5 Le conte du petit loup 199

3 Analyse des dessins de la séparation 203

3.1 Les résultats de la partie descriptive de la grille de cotation 211
3.1.1 Analyse de l'aspect global 211
3.1.2 Analyse de l'aspect détaillé des dessins 213
3.2 Les résultats de la partie interprétative 216
3.2.1 Les procédés d'analyse 216
3.2.2 De quelle séparation s'agit-il pour ces enfants ? 218

4 La question de la définition de la séparation : sous-catégories et profils d'enfants 222

4.1 Les définitions de la séparation 222
4.1.1 Définition spatiale 222
4.1.2 Définition en lien avec la violence 223
4.1.3 Définition : la relation amoureuse 224
4.2 Études de cas : trois enfants selon les trois profils identifiés 225
4.2.1 Thomas 225
4.2.1.1 Anamnèse 225
4.2.1.2 Analyse 226
4.2.2 Anjali 236
4.2.2.1 Anamnèse 236
4.2.2.2 Analyse 237
4.2.3 Lili 245
4.2.3.1 Anamnèse 245
4.2.3.2 Analyse 245

5 Le contre-transfert du chercheur 253

5.1 Choisir un sujet ? Un sujet qui nous choisit. 253
5.2 La recherche de lieux 255
5.3 La rencontre des équipes 256
5.4 La rencontre des enfants 257
5.4.1 Les trois structures : ressentis et manifestations différentes 257
5.4.2 Manifestations transféro-contre-transférentielles 259
5.5 La temporalité : 3 entretiens, 3 rencontres, 3 moments de séparation 262
5.6 Le moment de la séparation 264
5.6.1 Les dessins 264
5.6.1.1 Les cadeaux 264
5.6.1.2 Le rêve 266
5.6.1.3 La famille 267

5.6.2 Bastien, un dessin qui se transforme en lien avec le moment de séparation 268
5.7 Et après ? 270
5.8 L'après-coup 272
5.8.1 La confrontation avec l'histoire traumatique 272
5.8.2 Le blanc psychique 273
5.9 Le travail d'analyse et de rédaction 274

Discussion / Conclusion 277

1 Les représentations de la séparation 279
1.1 Un espace autre 279
1.1 La violence 281
1.2 La séparation parentale 282
1.3 L'irreprésentable 283

2 Le monde interne 286
2.1 L'instabilité psychique 286
2.2 L'empreinte du traumatisme 289

3 Les fonctionnements défensifs 291
3.1 L'obsessionnel 291
3.2 L'inhibition 292
3.3 Et le corps ? 293
3.4 La sublimation 293

4 Un retour nécessaire sur le terme : se séparer 294

5 Se sentir placé, séparé, en lien ? Quelle vie psychique chez ces enfants ? 298
5.1 Discontinuités dans les liens 298
5.2 Transformation identitaire 299
5.3 Une vie en parallèle 301

6 Propositions d'axe de travail 302
6.1 Travailler sur le mot « séparation » 302
6.2 Comment donner le sentiment d'agir ? 303
6.3 Le lien à l'autre, une troisième voie 306

7 Limites et perspectives 310

Bibliographie 315

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : Mesures et parcours suite au signalement d'un enfant (ONED, 2016).....37

Tableau 1. Nombre d'enfants et d'adolescents victimes de violences physiques et sexuelles enregistré par les forces de sécurité en 2018 (SSMI).....43

Figure 2. Évolution des suivis de mineurs en protection de l'enfance au 31 décembre (de 2009 à 2018*) (ONPE, 2020b).....61

Figure 3. Distribution entre milieu ouvert et accueil chez les mineurs au 31 décembre (de 2009 à 2018*) (ONPE, 2020b).....62

Tableau 2. Répartition des jeunes accueillis selon leurs caractéristiques individuelles, par catégorie d'établissements, fin 2017 (Abassi, 2020) 63

Tableau 3. Effectifs employés dans les MECS au 15 décembre 2008 (Mainaud, 2012). 64

Carte 1. Nombre de jeunes accueillis, pour 100 jeunes de moins de 21 ans, au 31 décembre 2017.....68

Carte 2. Part des placements en famille d'accueil parmi les enfants confiés, au 31 décembre 2017.....68

Tableau 4. Évènements « marqueurs de mal être » vécus par les jeunes (en %), Frechon (2009).....74

Figure 4 : Temporalité et caractéristiques des comportements et pensées obsessionnels et compulsifs normaux et pathologiques pendant l'enfance et l'adolescence (d'après Flament & Cohen, 2004) 99

Figure 5 : L'évolution du bonhomme (Royer, 1977) 125

Figure 6 : Capture d'écran d'un code rassemblant d'autres codes sur Atlas-Ti.....129

Figure 7 : Classement des codes par le nombre d'occurrences après 8 entretiens codés 130

Figure 8 : Codes rassemblés dans le groupe « signes de confusion » 130

Figure 9 : Nombre d'occurrences du groupe « signes de confusion » pour 8 entretiens 130

Tableau 5 : Tableau récapitulatif et descriptif des enfants (les prénoms ont été anonymisés).....136

Figure 10 : Trois aspects de la parentalité (Fahlberg, 2006) 308

Introduction

« Qu'est-ce que ça fait quand on est séparé de quelqu'un ? On a du chagrin ». Cet échange avec un enfant placé a eu lieu lors de mon travail de recherche clinique effectué pour mon mémoire de Master 2 Recherche.

Ce premier travail visait à étudier les « théories de la vie » (Bailly, 2007) de trois enfants d'âge de latence placés en foyer ou en famille d'accueil. À l'issue de ce mémoire, nous avions formulé quatre axes de travail en lien avec la question de la séparation, que nous reprenons ici.

Les « théories de la vie » des enfants maltraités se construisent différemment par rapport à celles des autres enfants et sont fortement influencées par la violence, qui devient un moyen d'être en relation avec les autres.

La séparation avec les parents peut être vécue comme un moment traumatique par l'enfant, du fait de sa non-préparation a priori et de sa non-élaboration a posteriori.

Les représentations de la séparation chez l'enfant placé sont difficilement accessibles, du fait de cet impact traumatique, mais aussi des théories antérieures construites dans le milieu familial violent.

Les théories que l'enfant se construit sur la séparation renvoient à ce moment traumatique mais aussi au processus de séparation-individuation plus précoce, qui amène à des troubles de l'investissement de l'objet et à difficultés lors des séparations ultérieures.

Ces premiers éléments nous ont alors amenés à poursuivre l'étude dans le cadre d'une recherche doctorale en nous focalisant sur la question de la séparation et de ses représentations chez les enfants placés en protection de l'enfance.

Dans l'imaginaire collectif, la question du placement de l'enfant se confond souvent avec celles de l'abandon et des orphelins. Dans la littérature anglaise, la figure de l'orphelin chère à Dickens est souvent celle d'un enfant victime de violence dans sa famille et dans les institutions qui l'accueillent ensuite. Mais cet imaginaire se confond rapidement avec celui du jeune délinquant, de « l'enfant des rues » qui ne peut être inséré, comme les autres, dans la société.

Pendant longtemps, le sort des enfants confiés à la protection de l'enfance a été passé sous silence et ne semblait concerner que les acteurs du terrain en contact avec ces enfants.

Actuellement, en France, plusieurs documentaires ont pu mettre en lumière auprès du grand public le parcours des enfants placés et les difficultés institutionnelles[1].

Ce sont aussi des faits divers terribles qui ont pu sensibiliser une partie de la population, comme l'assassinat le 12 décembre 2019 d'un adolescent de 15 ans, placé avec d'autres, dans un hôtel.

Très récemment, la loi du 7 février 2022 a mis en lumière la nécessité de réformes pour mieux protéger ces enfants. Dans cette loi, il a été décidé, entre autres, l'interdiction du placement en hôtel d'ici 2024 ; un accompagnement globalisé pour les jeunes majeurs de 18 à 21 ans ; une recherche systématique d'une personne de l'entourage proche qui pourrait recueillir l'enfant avant d'envisager le placement en foyer ou famille d'accueil, ou encore un contrôle renforcé des professionnels au contact de ces enfants.

Certains militants comme Lyes Louffok, ancien enfant placé et actuellement membre du Conseil national de la protection de l'enfance (CNPE), saluent les avancées de la loi tout en pointant son caractère insuffisant, en particulier l'appréciation laissée aux départements sur la manière d'appliquer, par exemple, l'accompagnement de 18 à 21 ans. Les militants déplorent également le manque de moyens alloués pour mettre en place ces différentes mesures.

Pour mieux connaitre le vécu et les difficultés de ces enfants et donc mieux les prendre en charge, il est nécessaire de proposer également des recherches portant sur le vécu des enfants placés.

Ce travail doctoral porte donc sur les représentations de la séparation d'enfants d'âge de latence placés en protection de l'enfance. L'âge de la latence a été choisi car nous avons pu constater le manque d'études spécifiques chez les enfants de cet âge (beaucoup d'études se concentrant sur le tout petit enfant ou l'adolescent). De plus, cet âge charnière du développement de l'enfant nous paraissait essentiel à étudier en lien avec cette question, car il est l'interface des différents processus psychiques de séparation-individuation et voit advenir la complexification des liens d'attachement et des identifications hors du milieu familial.

Notre travail s'est alors concentré sur trois entretiens avec 14 enfants placés en foyer ou en famille d'accueil.

[1] *Enfants placés, les sacrifiés de la République*, France 3, 1ère diffusion le 16 janvier 2019
Enfants placés, que fait la République ?, France 3, 1ère diffusion le 27 janvier 2021

Nous débuterons cette étude en proposant une revue de la littérature sur les différentes thématiques de ce sujet. Nous porterons d'abord notre attention sur l'historique de la protection de l'enfance, de l'antiquité à nos jours, pour mieux comprendre la situation actuelle.

Ensuite, nous étudierons les raisons d'un placement en France à travers les textes de lois, pour nous permettre également d'aborder les conséquences des maltraitances et des violences sur les enfants. Puis nous tenterons de dresser le portrait des enfants placés actuellement en France à la fois d'un point de vue épidémiologique et clinique.

Nous investiguerons également la question de la séparation, comme un processus qui traverse l'ensemble du développement psychique de l'enfant mais aussi dans ses aléas et ses difficultés.

Enfin, nous évoquerons la particularité de l'âge de latence par le prisme de l'épistémologie psychanalytique.

Dans la partie méthodologique, nous présenterons notre choix d'utiliser une méthodologie qualitative, la « théorisation ancrée » (Glaser & Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) qui permet une analyse systématique et approfondie des entretiens et vise à aboutir à une modélisation des éléments observés.

Nous utiliserons également d'autres outils comme le jeu, le dessin ou des histoires issues du test des contes.

Nous présenterons ensuite nos résultats en les divisant selon les différents outils utilisés : l'analyse des entretiens, les dessins, le test des contes et enfin une dernière partie consacrée aux éléments transféro-contre-transférentiels. En effet, dans cette recherche qui met en place une rencontre-séparation effective entre les enfants et le chercheur, ce qui se joue dans les processus transféro-contre-transférentiels est essentiel et sera analysé comme un résultat en tant que tel, s'appuyant sur les travaux de Devereux (1980).

Puis, nous discuterons ces résultats en les mettant en lien avec la revue de littérature et en proposant de nouvelles ouvertures à la fois sur le plan théorique et sur le plan de la pratique et prise en charge de ces enfants.

Enfin nous présenterons les limites et perspectives futures de cette recherche.

Revue de littérature

1 Histoire et justice

1.1 Histoire de la protection de l'enfance de l'Antiquité à aujourd'hui

L'histoire de la protection de l'enfance, en France, est marquée par des évolutions et des logiques successives qui illustrent les différentes politiques et visions de l'enfant, de la famille et de sa protection à travers les époques.

Pendant la période antique, les enfants handicapés ou non désirés étaient soit tués soit abandonnés (Verdier & Noé, 2016), comme la mythologie nous le rappelle (Œdipe, Rémus ou Romulus).

À Rome, le chef de famille, le pater familias, avait ainsi un droit de vie ou de mort sur sa femme et ses enfants. Il pouvait décider « d'exposer » un nouveau-né, c'est-à-dire de l'abandonner dans un espace à la vue de tout le monde et cet enfant était recueilli, s'il survivait, par celui qui le souhaitait (Tigréat et al., 2010).

L'essor du christianisme va jouer un rôle majeur dans l'évolution, peu à peu, du sort réservé aux enfants non désirés ou abandonnés, et va progressivement contrebalancer la toute-puissance du pater familias.

En 442-443, les conciles de Vaison et d'Arles énonce que l'Église doit recueillir les enfants abandonnés et, si les parents ne se manifestent pas, ces enfants pourront ensuite être vendus à des fidèles (Verdier, 2012). Si ces mesures tentent de lutter contre la très forte mortalité infantile, l'enfant reste toujours un objet de vente (dans des foires par exemple). Il faut noter, en 787, la création de la Maison de Milan qui vise à accueillir et élever les enfants trouvés.

C'est Charlemagne, dans ses Capitulaires en 789, qui permet aux enfants exposés devant les églises d'être adoptés par des fidèles (de Ayala, 2010).

En 1150, la Création de l'ordre du Saint-Esprit, fondé à Montpellier par Maître Guy, affecte un établissement à l'accueil des enfants et reçoit plus de 600 enfants (Verdier & Noé, 2016).

L'Église joue un rôle de plus en plus important et va, comme à Montpellier, créer des maisons pour les accueillir, mais sans pouvoir empêcher un taux de mortalité important (par manque de soins et de nourriture adaptés). En 1531, sous l'égide de François 1er, l'Hôtel-Dieu

est créé ; c'est un hôpital qui reçoit les orphelins, indigents et pèlerins et qui est administré par l'Église. On distingue également à cette époque deux catégories d'enfants accueillis dans deux structures différentes à Paris (Comiti, 2017). L'hôpital des « enfants rouges » accueille des enfants légitimes dont on connait le nom des parents, ces derniers étant hospitalisés, décédés ou les ayant abandonnés. Ces enfants sont gardés en nourrice jusqu'à 5 ans environ puis sont instruits à l'hôpital. Au contraire, les « enfants bleus » accueillis à l'hôpital de la Trinité sont des enfants illégitimes ou ont des parents délinquants, emprisonnés ou envoyés aux galères. Le regard de la société et les soins apportés sont alors très différents (Tigréat et al., 2010).

Dans les années qui suivent, des mesures sont prises pour tenter de baisser le taux de mortalité : ainsi des femmes vont être rémunérées pour allaiter les enfants (Jablonka, 2006).

Un homme, Saint Vincent de Paul (1581-1660), joue un rôle déterminant dans l'évolution de l'accueil des enfants.

Saint Vincent de Paul crée ainsi l'ordre des filles de la Charité et de la Maison de la Couche. Il organise et stipule de façon précise les modalités d'accueil des enfants : ils reçoivent un bracelet avec un numéro devenant leur première carte d'identité, ils sont pris en charge chez des nourrices, souvent à la campagne, qui sont recrutées selon des principes stricts. David (2004a) met en avant l'existence, dans ce cadre, de trafics d'enfants qui peuvent être exploités et forcés à travailler dans les milieux ruraux.

Selon Proffit (2019), Saint Vincent de Paul pose les principes qui « façonneront l'ASE que nous connaissons aujourd'hui ».

En 1670, c'est la consécration des actions de Saint Vincent de Paul : un Édit royal crée l'hôpital des enfants trouvés, rattaché à l'hôpital général (David, 2004a).

Si l'on s'intéresse aux causes des abandons, deux facteurs semblent prépondérants : les naissances illégitimes et les raisons économiques. En effet, de Ayala (2010, p. 26) met en avant le lien entre les famines et épidémies et le nombre d'abandons : « Au cours du terrible hiver de 1709, 2525 abandons sont dénombrés à Paris, contre 1759 l'année précédente, et 1798 l'année suivante ».

On peut même voir une corrélation entre le prix des matières premières et les abandons : à Limoges, en 1730, lorsque le setier de seigle coûte 2,77 livres, près de cinq abandons par mois sont dénombrés en moyenne contre quarante-six lorsqu'il monte à 8,20 livres en 1770 (de Ayala, 2010).

Selon Jablonka (2006), du 18e siècle à la Seconde Guerre mondiale, trois facteurs expliquent la fréquence des abandons : la misère, la réprobation de l'illégitimité et l'infériorité civile des femmes.

Suite à la Révolution Française, une autre révolution s'opère : la prise en charge des enfants abandonnés cesse d'être uniquement une question religieuse mais devient une question d'État (Gabriel et al., 2013).

La loi du 27 juin 1793 stipule que « La Nation se charge désormais de l'éducation physique et morale des enfants connus sous le nom d'enfants abandonnés et qui seront désormais indistinctement appelés orphelins » (Trémintin, 2018, p. 21).

Le nombre d'enfants augmente de plus en plus, atteignant 130 000 (de moins de douze ans) au début de la Monarchie de Juillet, puis ce nombre évolue à la baisse ou à la hausse en fonction des différents contextes (guerres, baisse de la mortalité infantile…) (T. Gabriel et al., 2013).

En 1769, un regroupement de différents bureaux s'opère pour créer la « Direction générale des nourrices de Paris » sous l'égide d'un lieutenant de police. Les nourrices sont payées un mois à l'avance (ce qui n'est pas le cas actuellement) et une correspondance est entretenue avec les familles. David (2004a) met en avant la persistance d'un double problème : le risque de trafic et d'exploitation de ces enfants, ainsi que leur inadaptation et leurs grandes difficultés sociales et comportementales.

Le début du 19ème siècle est marqué par la prolifération des tours, permettent un abandon anonyme : créés en masse (plus de 250) après 1811 (décret du 19 janvier 1811), ils sont vivement critiqués et disparaissent dans les années 1860 (Jablonka, 2006).

La querelle du tour illustre une question importante : les institutions provoquent-elles l'abandon ou mettent-elles en lumière un phénomène caché ?

Différentes lois, tout au long du 19ème siècle, vont peu à peu organiser de façon plus précise la prise en charge de ces enfants.

La loi 19 janvier 1811 va préciser trois catégories d'enfants recueillis : les enfants trouvés, ceux abandonnés et les orphelins pauvres, ce qui va permettre d'améliorer leur prise en charge.

La loi du 10 janvier 1849 va créer l'Assistance Publique à Paris, qui est chargée d'instaurer une politique sanitaire et sociale pour les « indigents » et de gérer le service des enfants trouvés (Proffit, 2019).

La loi Roussel du 23 décembre 1874 stipule que « tout enfant âgé de moins de deux ans qui est placé moyennant salaire, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents » devra faire l'objet « d'une surveillance de l'autorité publique ayant pour but de protéger sa vie et sa santé » (Jablonka, 2006, p. 5).

Mais un phénomène bouscule cette organisation : les pouvoirs publics sont confrontés à une augmentation du vagabondage et de l'âge des enfants dans ces établissements, créés pour les tout-petits, et donc inadaptés à des grands enfants et adolescents. Cela va aboutir à la création de véritables prisons pour mineurs comme celle la Madelonnette ou de la Petite Roquette (qui a existé pendant presque 100 ans, de 1836 à 1932) dont la répression et la disciplinaire militaire vont être peu à peu critiquées (Jablonka, 2006).

En 1839, F.A Demetz crée la colonie agricole pénitentiaire de Mettray, basée sur cinq modèles disciplinaires : « La famille, l'armée, l'atelier, l'école et la justice », qui se pose comme une alternative efficace à l'enfermement. Ces colonies visent à recréer des cellules familiales avec un surveillant « chef de famille » et des groupes de quarante enfants environ encadrés par deux ainés. Les sanctions sont graduées et les surveillants formés dans des écoles spécialisées (Sanchez, 1995).

Au début de la III république, l'organisation de l'Assistance publique se fait au niveau national avec la création de plusieurs services, comme par exemple celui de l'inspection générale, qui a pour mission d'envoyer des inspecteurs visiter d'autres services afin d'émettre un rapport sur leur fonctionnement. Les enfants sont placés chez des nourrices (le plus souvent à la campagne) ou dans des maisons spécialisées (Jablonka, 2006).

C'est une direction ministérielle qui gère les Assistances publiques de province, mais elles sont dirigées localement par des inspecteurs départementaux. On sort, peu à peu, des commissions hospitalières. La commission de la Seine a un statut unique et pratique un placement dans d'autres régions (Jablonka, 2006).

On retrouve ainsi un fonctionnement assez similaire à ce qu'il se passe actuellement, avec un service dans chaque département, composé d'un dépôt, où les enfants sont recueillis et peuvent être « déposés » à tout moment, de jour comme de nuit, et des agences de placement en province avec un directeur qui est chargé de veiller au bien-être de l'enfant (Jablonka, 2006).

Un autre phénomène, conjoint avec celui des grands enfants et adolescents abandonnés ou en fugue, est celui de la maltraitance. Cela aboutit à la promulgation de la loi du 24 juillet 1889 dite des "enfants moralement abandonnés". Pour la première fois, l'État a la possibilité

de contester la toute-puissance paternelle et peut prononcer la déchéance parentale. Cette loi pose, pour la première fois, les principes de la protection de l'enfance maltraitée, des enfants « moralement abandonnés », et cela va provoquer de vifs débats dans la société. Comme l'explique David (2004a, p. 25), « la société se donne un droit de regard et partage avec les parents la responsabilité de l'enfant ». Les premiers placements imposés sont d'abord centrés sur les problématiques de la tuberculose ou de l'alcoolisme et évoluent ensuite d'une cause sanitaire à judiciaire en plaçant des enfants victimes de maltraitances graves.

La loi du 18 avril 1898 va venir réprimer les « violences, voies de fait, actes de cruauté et attentats commis spécifiquement envers les enfants » (Becquemin & Chauvière, 2013, p. 21). L'enfant acquière un statut de victime et doit alors être protégé, parfois de ses parents, par l'État.

Ces deux lois ouvrent la voie à une véritable protection de l'enfance.

Les mineurs délinquants peuvent aussi être placés dans des institutions non pénales (à la différence des colonies ou de l'administration pénitentiaire). Mais cela n'est pas sans poser problème : les enfants et adolescents sont souvent considérés comme « inamendables » ou « criminels » en opposition avec les enfants trouvés « honnêtes » (Proffit, 2019).

Ces difficultés vont aboutir à la loi de 1904 qui va organiser et créer un véritable système d'orientation et de placement des enfants.

La loi du 27 juin 1904 va ainsi définir plusieurs catégories : les enfants trouvés, abandonnés, orphelins ou moralement abandonnés deviennent des pupilles de l'État (qui se substitue donc aux géniteurs morts ou vivants, connus ou inconnus) et les enfants en dépôt sont des enfants temporairement placés « sous la protection publique ».

Cette loi est cohérente avec l'esprit politique de la III République : l'État protecteur, l'État républicain doit sauver et réintégrer les marginaux (Jablonka, 2006).

A cette période, les avancées de la médecine et l'avènement de la scolarité obligatoire, permettent d'améliorer la condition des enfants placés (la mortalité, entre autres, baisse petit à petit), mais le sort de ces enfants reste toujours très précaire.

Si l'on revient aux causes du placement ou de l'abandon des enfants, il faut distinguer les différentes catégories de la loi de 1904.

En effet, les orphelins, les enfants moralement abandonnés et les enfants en dépôt sont légitimes pour plus de la moitié, tandis que les enfants abandonnés à « bureau ouvert » (sans clandestinité à la différence du tour) sont illégitimes pour 65 à 80%. Selon Jablonka (2006), bien souvent ce sont des enfants de très jeunes filles, précaires, dans une période où il y a une

interdiction de recherche de paternité, qui gardent souvent un espoir de récupérer leur enfant quand leur situation s'améliorera.

Mais on retrouve aussi des enfants abandonnés en raison de leur comportement jugé mauvais par les parents. Cet abandon est alors une punition paternelle. Quand l'enfant est retiré par une décision de justice, cela fait suite à une enquête à domicile (normes de pédagogie et d'hygiène).

Depuis 1904, le lieu du placement est tenu secret, ce qui aboutit à ce que Jablonka (2006) appelle une véritable « schizophrénie affective » pour les enfants et les parents : les contacts sont interdits (sauf pour les enfants en dépôt) et quand il y a des transgressions, les enfants sont déplacés. Les pouvoirs publics font face à de nombreuses fugues. En effet, l'État veut lutter contre l'influence parentale, c'est la thèse héréditariste qui est au centre des mesures : il faut transformer ces enfants, loin de leurs parents.

Il n'est pas impossible que ces enfants soient ensuite restitués aux parents selon des modalités qui évoluent (en 1811 : remboursement des dépenses engagées ; en 1823 : certificat de moralité) mais l'augmentation des restitutions augmente aussi celui des enfants en dépôt… Il faut noter que les enfants qui rentrent chez eux sont majoritairement ceux en dépôt, ceux légitimes et des milieux plus aisés (Jablonka, 2006).

La loi du 22 juillet 1912 va instituer des tribunaux spécifiques pour enfants et adolescents et préfigure la protection judiciaire de l'enfance délinquante et en danger, qui sera réaménagée par les ordonnances du 2 février 1945 et du 23 décembre 1958.

Lors de la Première Guerre mondiale, la mortalité grimpe à nouveau, on assiste à une baisse du recrutement de nourrices et une fréquentation scolaire en baisse.

À la fin de la guerre, l'Assistance publique est secondée par les services d'aide à l'enfance avec des infirmières et des assistantes sociales.

Feldman & Hazan (2017) retiennent ainsi quatre principes majeurs du fonctionnement de l'Assistance publique : le placement des enfants fait suite à une « parentalité déficiente » (Jablonka, 2006) ; le secret des origines est extrêmement important ; l'enfant est « rarement considéré comme sujet » (Ibid.) mais comme un élève qui doit désapprendre qui il était pour devenir un autre enfant ; et enfin il existe des liens forts qui perdurent entre l'enfant et l'institution (même après sa sortie de tutelle), ce qui les maintient dans une forte dépendance toute leur vie.

Ces principes sont ainsi importants pour comprendre le statut bien particulier des enfants juifs confiés à l'Assistance publique durant la Seconde Guerre mondiale, que les auteurs (Feldman et Hazan, 2017) ont étudié au travers de la consultation d'environ 300 dossiers d'enfants.

Comme pendant la Première Guerre mondiale, lors de la Seconde Guerre mondiale le nombre d'enfants recueillis augmente. Feldman & Hazan (2017) mentionnent que 11 702 enfants sont admis en dépôt en 1941 pour le département de la Seine, soit une très haute augmentation par rapport à l'année précédente. Rien ne semble expliquer cette augmentation, cependant les difficultés matérielles, les maladies ou les décès dus au combat pourraient en être la cause.

Concernant les familles juives, Antoine Rivière, à la demande de Martin Hirsch, va proposer le premier rapport sur cette question en 2016. Nous allons nous baser sur le livre de Feldman & Hazan (2017) qui porte sur cette thématique. En effet, les familles juives souffrent particulièrement de la misère matérielle et peu à peu des déportations et des persécutions. Certains parents vont ainsi confier leurs enfants à l'Assistance publique, « en dépôt », ne pouvant pas s'en occuper dans de bonnes conditions.

La loi du 15 avril 1943 va aussi créer une nouvelle catégorie d'enfants en plus de celles déjà en vigueur suite à la loi de 1904 : « les enfants surveillés ». Le régime de Vichy met ainsi en avant l'importance de retirer les enfants à une influence parentale « néfaste » (Feldman & Hazan, 2017, p. 64). Ces enfants sont donc confiés à un établissement ou à un particulier, sous la surveillance de l'Assistance publique.

Feldman & Hazan (2017) mettent en avant les liens, de manière informelle, qui se tissent entre l'Assistance publique et les organisations juives de sauvetage des enfants, souvent sous le statut d'enfants surveillés, qui s'occupent de les placer dans des familles non juives ou dans des institutions (par exemple en Suisse). Ainsi, de nombreux enfants ont pu être protégés et sauvés en étant placés à l'Assistance publique. Cette protection est plus liée à la façon dont l'institution gère le flux des enfants et au principe du secret des origines qu'à une intention de sauvetage. Mais plus la guerre avance, plus l'administration semble « rigoureuse » et mentionne le statut « juif » de ces enfants, ce qui les met en grand danger (p. 59). Les associations juives de sauvetage créent ainsi des maisons d'enfants qui en cachent un certain nombre tout au long de la guerre (Hazan, 2014) : l'OSE (Œuvre de secours aux enfants) en Creuse ou Haute Vienne ; les EEIF (Éclaireuses éclaireurs israélites de France), mouvement de scoutisme juif, à Moissac ; la CCE (Commission centrale pour l'enfance).

À la fin de la guerre, les associations juives de sauvetage d'enfants (l'OSE ; l'OPEJ, l'Œuvre de protection des enfants juifs ; l'UJRE, l'Union des juifs pour la résistance et l'entraide) vont créer une cinquantaine de maisons d'enfants pour accueillir ceux dont les parents ne reviennent pas des camps d'extermination et pour les éduquer selon la tradition juive de leurs parents (Hazan, 2014). À l'inverse, l'Assistance publique reste fermement accrochée aux principes de secret des origines, de la « parentalité déficiente » et à la menace pour l'enfant d'être élevé dans un milieu pauvre. La remise des enfants se fait plus facilement auprès de parents qui montrent avoir des moyens financiers. Étant donné ce qu'ils ont vécu, c'est rarement le cas des familles juives à la Libération. Les parents, n'ayant plus besoin de se cacher ou revenus de déportation, ont beaucoup de difficultés à récupérer les enfants, ainsi un certain nombre d'entre eux ne savent pas qu'ils viennent de familles juives et sont élevés comme catholiques.

Les différents textes internationaux, les avancées en psychologie et en développement de l'enfant et les conséquences de le Seconde Guerre mondiale mettent en lumière l'importance des liens précoces et du soin (à tous niveaux) pour l'enfant.

Ainsi, l'ordonnance du 2 février 1945 fait partie des premières mesures prises, après la Libération, par le Gouvernement provisoire de la République française, sous la présidence du général de Gaulle. Elle va instaurer la fonction de juge pour enfants, reconnaissant le caractère spécifique des procédures pénales pour mineurs et, le 29 novembre 1953, l'Aide sociale est créée (Verdier & Noé, 2016).

On assiste au développement de nouvelles possibilités de placement, comme la création de pouponnières ou d'établissements spécialisés pour certaines maladies dont souffrent les enfants (tuberculose ou maladies chroniques). Dans les années 50 et 60, beaucoup de nouveaux établissements sont créés grâce au rachat de domaines de particuliers qui deviennent des maisons d'enfants. Cette période est marquée par une augmentation du nombre d'enfants placés que David (2004a) met, entre autres, en lien avec la politique du gouvernement. En effet, une « bonne » assistante sociale, à l'époque, est une assistante sociale qui place beaucoup d'enfants… En 1960, on estime que 800 000 enfants sont placés à l'Aide sociale à l'enfance (Kertudo et al., 2015, p. 16).

Les enfants sont placés pour de longues durées, connaissent de multiples lieux de placement et en changent sans préparation préalable, sans information et sans toujours de raisons. La plupart du temps, la séparation avec le milieu d'origine est totale. Dans les

établissements, l'enfant est souvent isolé avec peu ils se retrouvent fréquemment dans des milieux pauvres et ruraux qui n'offrent que peu de débouchés scolaires et professionnels. David (2004a) met en avant des tableaux cliniques avec des retards de développement, des symptômes psychotiques et beaucoup de troubles du comportement.

Comme c'est le cas encore maintenant, deux pôles s'affrontent pour expliquer ces difficultés : est-ce que c'est la situation des familles qui en est la cause, ou bien le placement ?

De nouvelles lois vont continuer à préciser le dispositif de l'Aide sociale à l'enfance. L'ordonnance du 23 décembre 1958 sur la protection judiciaire de l'enfance en danger permet au juge des enfants d'intervenir précocement sur une situation de danger.

Le décret du 7 janvier 1959 relatif à la protection sociale de l'enfance en danger institue des services de prévention (Verdier & Noé, 2016) et les mesures, dites AEMO, Assistance éducative en milieu ouvert, qui sont encore actuellement des services et des mesures phares de l'ASE.

Le double dispositif de protection de l'enfance, qui existe encore de nos jours, émerge alors en France.

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), ou Convention relative aux droits de l'enfant, est un traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989, dans le but de protéger et de reconnaître les droits des enfants. Elle est ratifiée par tous les pays du monde, à l'exception notable des États-Unis d'Amérique. L'article 3 de la CIDE pose que « dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ». Cette notion d'intérêt supérieur de l'enfant est extrêmement importante et influence de nombreuses lois en France et dans d'autres pays du monde (Cantwell, 2017).

Ainsi, selon Verdier & Noé (2016) on peut distinguer trois logiques de protection de l'enfance à travers les époques : une logique de substitution, une logique de protection et une logique de soin.

Lors d'une première période, la protection de l'enfance obéissait à une logique de substitution : il fallait remplacer les parents biologiques en offrant à l'enfant un cadre familial.

Puis, à partir de la loi de 1889 sur les « enfants moralement abandonnés », on est passé à une logique de protection des enfants contre des parents dits dangereux. Les enfants devaient être sortis de leur famille, tous les liens devaient disparaitre pour que l'enfant aille mieux.

Enfin, à partir des années 1970, c'est une logique de soin qui prévaut, où l'Aide sociale à l'enfance doit « soigner le lien défectueux » dans une approche thérapeutique du social.

Différentes lois ont été instituées depuis le début des années 2000 et viennent marquer les évolutions politiques par rapport à la protection de l'Enfance.

La loi du 2 janvier 2002 est centrée sur l'action sociale et médico-sociale. Elle réaffirme la place prépondérante des usagers, entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté. Elle met en place de nouveaux outils pour les établissements comme le livret d'accueil, le contrat de séjour et le conseil de la vie sociale (à lequel tout usager pourra faire appel pour faire valoir ses droits). En outre, tout projet d'établissement ou de service doit pouvoir présenter les objectifs généraux poursuivis (Lebrun et al., 2020a).

La loi du 2 janvier 2004 va créer un observatoire statistique national de l'enfance maltraitée (Lebrun et al., 2020a). Elle permet également d'étendre les possibilités offertes aux associations de protection de l'enfance pour se porter partie civile ainsi que pour renforcer les sanctions contre l'exploitation des enfants au travail.

La loi du 5 mars 2007 réforme spécifiquement la protection de l'enfance (Verdier & Noé, 2016). Elle crée les Observatoires départementaux de protection de l'enfance (ODPE) et renforce les missions de l'Observatoire national de l'enfance en danger (l'ONED) par un dispositif de transmission des données.

Elle a pour objectif d'insister sur la prévention et favoriser l'intervention de la Protection maternelle et infantile (PMI), de réorganiser les procédures de signalement et de diversifier les modes de prise en charge et d'accueil.

Elle est notamment à l'origine du Projet pour l'enfant (PPE). Différents décrets viennent appuyer cette loi, notamment en ce qui concerne la formation des cadres et du personnel.

Les missions de l'Aide Sociale à l'enfance sont ainsi définies clairement dans l'article L. 112-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles : « La protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs

responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs ».

La loi du 14 mars 2016, relative à la protection de l'enfant, vise à compléter la loi du 5 mars 2007 afin de mieux repérer et évaluer un enfant en danger, mettre en place un projet individualisé pour chaque enfant et d'améliorer la coordination entre les différentes politiques départementales (Lebrun et al., 2020b).

Elle prévoit ainsi :

- La création d'un médecin référent pour la protection de l'enfance
- L'extension de compétence des ODPE
- Le renforcement du rôle du Projet pour l'enfant (PPE) et la possibilité pour des professionnels de réaliser de leur propre initiative des actes usuels listés dans le PPE
- La systématisation de la désignation par le juge des enfants d'un administrateur *ad hoc* lorsque des mineurs sont en opposition avec les titulaires de l'autorité parentale
- L'ajout dans les missions de l'ASE de la nécessité de veiller à la stabilité du parcours de l'enfant.

Elle intervient sur trois volets : celui de la prévention (l'amélioration de la gouvernance et la mise en place d'organismes nationaux de manière à mieux mettre en place la politique publique ; une meilleure formation et la création de protocoles communs ; le lien entre mineurs en danger et mineurs délinquants), celui du repérage (améliorer le lien entre les professionnels, en particulier par rapport aux enfants en décrochage scolaire ou en déplacement ; la nécessité d'une évaluation par une équipe pluridisciplinaire spécialisée et l'évaluation systématique de sa fratrie dans le cadre de l'Information préoccupante d'un enfant) et celui de la protection (deux objectifs : sécuriser et adapter le statut de l'enfant à ses besoins avec un focus particulier sur l'enfant placé sur le long terme).

Il existe donc actuellement un véritable arsenal législatif concernant la protection de l'enfance qui devrait permettre un suivi individualisé pour chaque enfant, une formation spécialisée pour chaque professionnel, des outils de repérage et de protection efficaces, toutes ces mesures étant centrées sur l'intérêt supérieur de l'enfant. Pourtant, en nous penchant sur l'état actuel de la protection de l'enfance, nous constaterons que, malgré cet ensemble de mesures, elles peinent à être véritablement appliquées en France.

1.2 Situation en France actuellement

Nous allons nous intéresser plus précisément aux modalités juridiques de protection de l'enfant en France. Les textes de lois et procédures peuvent différer selon le métier de la personne qui signale un enfant en danger.

1.2.1 Textes de lois

En France, tout citoyen doit signaler un enfant en danger, et peut être condamné s'il ne le fait pas, comme stipulé dans l'article 434-3 du Code Pénal :

> « *Le fait, pour quiconque ayant eu connaissance de privations, de mauvais traitements ou d'agressions ou atteintes sexuelles infligés à un mineur ou à une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge, d'une maladie, d'une infirmité, d'une déficience physique ou psychique ou d'un état de grossesse, de ne pas en informer les autorités judiciaires ou administratives est puni de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende. Sauf lorsque la loi en dispose autrement, sont exceptées des dispositions qui précèdent les personnes astreintes au secret dans les conditions prévues par l'article 226-13.* »

Cet article précise aussi ce que signifie cette notion d'enfant en danger : c'est un mineur (dans ce cas) victime de « privations, mauvais traitements ou d'agressions ou atteintes sexuelles ».

Ainsi, il existe certaines professions qui ne sont pas dans l'obligation de signaler, en raison du secret professionnel, comme stipulé dans l'article 226-13 :

> « *La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état ou par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15 000 euros d'amende.* »

Cette notion de secret professionnel dépend donc de la profession de la personne mais va aussi être nuancée par l'article 226-14 :

> *« L'article 226-13 n'est pas applicable dans les cas où la loi impose ou autorise la révélation du secret. En outre, il n'est pas applicable :*
>
> *1° À celui qui informe les autorités judiciaires, médicales ou administratives de privations ou de sévices, y compris lorsqu'il s'agit d'atteintes ou mutilations sexuelles, dont il a eu connaissance et qui ont été infligées à un mineur ou à une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge ou de son incapacité physique ou psychique ;*

2° Au médecin ou à tout autre professionnel de santé qui, avec l'accord de la victime, porte à la connaissance du procureur de la République ou de la cellule de recueil, de traitement et d'évaluation des informations préoccupantes relatives aux mineurs en danger ou qui risquent de l'être, mentionnée au deuxième alinéa de l'article L. 226-3 du code de l'action sociale et des familles, les sévices ou privations qu'il a constatés, sur le plan physique ou psychique, dans l'exercice de sa profession et qui lui permettent de présumer que des violences physiques, sexuelles ou psychiques de toute nature ont été commises. Lorsque la victime est un mineur ou une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge ou de son incapacité physique ou psychique, son accord n'est pas nécessaire ;

3° Aux professionnels de la santé ou de l'action sociale qui informent le préfet et, à Paris, le préfet de police du caractère dangereux pour elles-mêmes ou pour autrui des personnes qui les consultent et dont ils savent qu'elles détiennent une arme ou qu'elles ont manifesté leur intention d'en acquérir une.

Le signalement aux autorités compétentes effectué dans les conditions prévues au présent article ne peut engager la responsabilité civile, pénale ou disciplinaire de son auteur, sauf s'il est établi qu'il n'a pas agi de bonne foi. »

Il est ainsi clairement stipulé que lors de situations de violences envers des mineurs en France, tout professionnel, malgré la notion de secret professionnel, a le droit de signaler ces faits, en particulier quand l'enfant est en situation actuelle de danger et qu'il ne peut pas être poursuivi pour avoir brisé le secret professionnel.

La « non-assistance à personne en danger » est punissable en France selon l'article 223-6 du code pénal :

« Quiconque pouvant empêcher par son action immédiate, sans risque pour lui ou pour les tiers, soit un crime, soit un délit contre l'intégrité corporelle de la personne s'abstient volontairement de le faire est puni de cinq ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende. Sera puni des mêmes peines quiconque s'abstient volontairement de porter à une personne en péril l'assistance que, sans risque pour lui ou pour les tiers, il pouvait lui prêter soit par son action personnelle, soit en provoquant un secours. Les peines sont portées à sept ans d'emprisonnement et 100 000 euros d'amende lorsque le crime ou le délit contre l'intégrité corporelle de la personne mentionnée au premier alinéa est commis sur un mineur de quinze ans ou lorsque la personne en péril mentionnée au deuxième alinéa est un mineur de quinze ans. »

1.2.2 Comment signaler ?

Tout citoyen qui suspecte ou est témoin d'un danger pour un enfant doit donc prévenir les autorités compétentes. Différentes procédures sont possibles et certaines sont spécifiques aux professionnels.

Une personne, professionnelle ou non, qui suspecte une situation d'enfant en danger peut appeler le 119, un numéro vert national : il sera en lien avec des professionnels qui pourront l'aiguiller sur la marche à suivre et éventuellement faire eux même un signalement, selon les éléments qui leur seront communiqués.

Depuis la loi du 5 mars 2007, il existe deux modalités pour les professionnels pour prévenir les autorités selon le type de violences subies par l'enfant : l'information préoccupante ou le signalement, qui sont des documents expliquant les éléments objectifs recueillis ou observés par le professionnel.

« Ces deux recours se font par la rédaction d'un écrit qui mentionne des éléments objectifs, constatés par le praticien en personne, et transmis sans commentaires ni interprétations ni appréciations, en rapportant les propos du patient qu'il aura recueillis avec « prudence et circonspection » (art R. 4127-44 du Code de santé publique), en utilisant les guillemets et le mode conditionnel » (Morville et al., 2016, p 228-229).

L'information préoccupante, définie par l'article R. 226-2-2 du Code de l'Action sociale et des Familles, « *est une information transmise à la cellule départementale mentionnée au deuxième alinéa de l'article L. 226-3 pour alerter le président du conseil départemental sur la situation d'un mineur, bénéficiant ou non d'un accompagnement, pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité sont en danger ou en risque de l'être ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ou en risque de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont ce mineur et sa famille peuvent bénéficier* ».

Cette « information préoccupante » est envoyée à la Cellule de recueil des informations préoccupantes de chaque département. Cette IP est analysée et évaluée par une équipe pluridisciplinaire qui décide ensuite de la marche à suivre : une évaluation de la situation familiale par les services de protection de l'enfance (ASE ou Protection Maternelle Infantile),

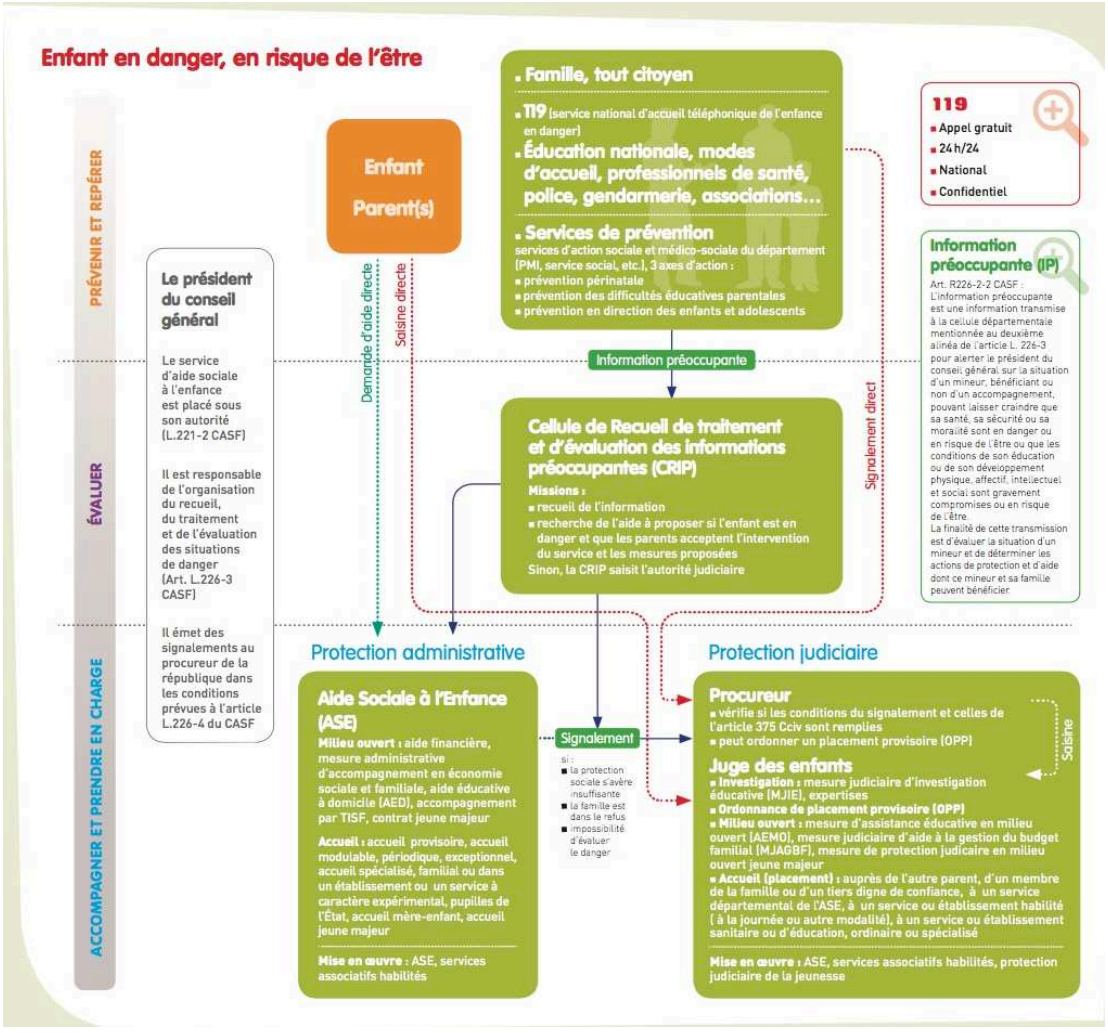
un classement sans suite ou une transmission directe des éléments au Procureur de la République (pour une action judiciaire).

Mais lorsqu'un professionnel a connaissance de sévices physiques ou sexuels infligés à un mineur, il doit, dans ce cas, envoyer un signalement directement au Procureur de la République pour que des mesures de protection soient immédiatement mises en place.

1.2.3 Les mesures possibles de protection de l'enfance

Comme indiqué dans ce schéma de l'ONED (2016), suite à une information préoccupante ou un signalement, différentes mesures administratives ou judiciaires peuvent ensuite être décidées.

Figure 1 : Mesures et parcours suite au signalement d'un enfant (ONED, 2016)



Suite à l'évaluation de la situation familiale par les services de protection de l'enfance, il peut y avoir un arrêt un classement sans suite, une proposition de mesures administratives (c'est-à-dire que l'enfant et ses parents ne s'y opposent pas) ou une transmission au Procureur de la République.

Les mesures administratives peuvent se mettre en place en milieu ouvert comme l'AED (Aide éducative à domicile) pour laquelle une équipe pluridisciplinaire suit la famille. Des mesures d'accueil provisoires et modulables sont également possibles. Les familles peuvent aussi demander ces aides directement auprès de l'ASE de leur département.

Si ces mesures ne conduisent pas à une amélioration de la situation de l'enfant, l'ASE peut saisir le Procureur.

Lorsqu'un Procureur est saisi, il peut ordonner une OPP, c'est-à-dire une Ordonnance de placement provisoire qui permet de placer le mineur, dans des situations de danger et d'urgence, pour une durée de huit jours, et qui devra être réévaluée à ce terme. Il peut aussi décider d'ordonner une enquête, la plupart du temps confiée à la Brigade des mineurs ou la Brigade des familles du département.

Le Procureur peut également décider de saisir le Juge des enfants, qui pourra à son tour ordonner des mesures d'investigation (MIJE : mesure judiciaire d'investigation éducative), des mesures en milieu ouvert (AEMO : mesure d'assistance éducative en milieu ouvert) ou en milieu fermé, c'est-à-dire décider du placement de l'enfant.

Ainsi, les mesures judiciaires sont de trois ordres :
-une procédure pénale en lien avec le crime suspecté
-une procédure civile d'évaluation du danger pour l'enfant
-une saisie du Juge pour enfants en vue de l'assistance éducative

Un placement est décidé par un Juge pour enfants pour une durée maximum de deux ans, comme indiqué dans l'article 375 du code civil (à l'issue de cette période, une nouvelle décision de justice pourra prolonger le placement ou proposer d'autres mesures). Les mesures de placement peuvent aussi être ordonnées pour des périodes plus courtes (six mois à un an, Bolter & Séraphin, 2019, p.83).

L'enfant peut être placé en institution collective ou dans des familles d'accueil.

2 Pourquoi place-t-on un enfant en France ?

2.1 Définitions

En France, un enfant ou adolescent est placé pour différentes raisons. Le Code Civil stipule que « si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées… » (article 375, Code Civil, 2020).

Comme nous l'avons vu, différentes mesures sont la plupart du temps prises en amont d'un placement, sauf si la situation de l'enfant est d'une urgence absolue et nécessite un placement en urgence (souvent d'abord sous la forme d'une Ordonnance de Placement Provisoire).

Cela nous amène ainsi à réfléchir aux notions de santé, sécurité et moralité qui vont être liées à la question de la maltraitance et des violences, de différents types, envers les enfants.

L'Observatoire national de l'action sociale (l'ODAS, 2005, p.5) propose de définir l'enfant maltraité comme « celui qui est victime de violences physiques, cruauté mentale, abus sexuels, négligences lourdes ayant des conséquences graves sur son développement physique et psychique ». L'ODAS distingue l'enfant maltraité de l'enfant à risque « qui connait des conditions d'existence qui risquent de mettre en danger sa sécurité, sa moralité, son éducation ou son entretien, mais qui n'est pas pour autant maltraité ». L'ODAS regroupe ces deux catégories et les appelle les enfants « en danger ».

Cette notion de maltraitance est fréquemment utilisée sans qu'il soit toujours possible d'en donner une définition précise et reconnue de tous. Il faut noter que l'intérêt des professionnels de la santé pour cette question remonte aux années 60/70, sous l'impulsion des articles de Kempe (1962), avec l'apparition de la notion de syndrome de l'enfant battu. Malgré des descriptions cliniques plus anciennes (Tardieu, 1860), cette question a longtemps été passée sous silence.

Comme le souligne les auteurs de *Enfances en danger* (Manciaux et al., 2002), il existe un flou concernant les mauvais traitements envers les enfants : que doit-on avoir comme référence pour les définir ? La nature des actes, la gravité, la question de l'intentionnalité ? Ils proposent donc de définir généralement les mauvais traitements comme « autant de représentations inadaptées ou d'absence de représentations aux besoins des enfants en vue d'une développement harmonieux » (p 151).

Gilbert et al. (2009, p. 69) définissent, quant à eux, la maltraitance comme « tout acte commis directement ou par omission par un parent ou par un autre gardien, qui a pour conséquence un dommage ou la menace d'un dommage pour un enfant, ce dommage n'ayant pas besoin d'être intentionnel ». Dans leur méta-analyse sur la maltraitance dans les pays occidentaux, ils mettent en avant que la majorité des violences envers les enfants sont commis par les « caregivers » c'est-à-dire les personnes s'occupant de l'enfant, parents ou personnes proches (82% des situations aux États Unis).

2.2 Différents types de maltraitances

Nous retenons ici la classification établie par Dayan et al. (2000) des différentes formes de maltraitance.

Les violences physiques sont définies par Romano (2009b) comme « tout acte dirigé sur ou contre le corps de l'enfant » (p.21). C'est une des formes les plus facilement repérables en raison des marques physiques qui peuvent être observés sur le corps de l'enfant (blessures, lésions diverses, hématomes...) et c'est celle qui est la plus traditionnellement associée à la notion de maltraitance. On peut aussi définir des sous-types de maltraitance à l'intérieur de cette catégorie, comme le syndrome du bébé secoué ou le syndrome de Münchhausen par procuration.

Les violences sexuelles correspondent à une multiplicité d'actes et de situations en lien avec le sexuel et comprennent le viol, les agressions sexuelles, l'exhibitionnisme, le harcèlement sexuel, mais aussi la corruption ou la mise en péril des mineurs (toutes ces infractions et crimes sont reconnus et définis par le Code Pénal).

Il est important de se dégager des catégories judiciaires, en particulier en ce qui concerne les notions d'inceste et d'incestuel. En effet, l'inceste, les relations sexuelles entre personnes d'une même famille, qui peut être horizontal (inceste fraternel) ou vertical (inceste paternel ou maternel par exemple), n'est pas reconnu comme tel dans le Code Pénal mais est une circonstance aggravante des différents cas exposés ci-dessus.

Concernant l'incestuel, cette notion est développée par Racamier (1995, p. 15) et est définie comme ce qui « qualifie tout ce qui est dans la vie psychique individuelle et familiale porte l'empreinte de l'inceste » sans qu'il y ait d'actes incestueux à proprement parler. Mais les effets sur les enfants qui évoluent dans des familles qu'on peut qualifier d'incestuelles sont particulièrement dévastateurs et ne doivent pas être négligés.

La négligence consiste en un abandon, une absence de soins et de stimulations qui peuvent conduire à des « privations de soins, des accidents domestiques, dénutrition, hypotrophie pondérale ou nanisme psychosocial » (Romano, 2009b, p 24).

Moins connues et étudiées depuis peu, nous allons nous attarder plus particulièrement sur les violences psychologiques envers les enfants.

Elles correspondent à « des modalités de communication enfant-parent (ou de l'adulte en charge de l'enfant) susceptibles d'être préjudiciables au bien être psychique de l'enfant et à son développement affectif » (Romano, 2009b, p 20).

Schématiquement, Garbarino et al., (1986), rapportent différentes formes de violences psychologiques qui permettent de mieux appréhender ce phénomène : rejeter, isoler, terroriser, ignorer, corrompre, agresser verbalement et opprimer.

Ce type de violences, souvent plus insidieux et plus compliqué à repérer, a des conséquences très lourdes sur le développement de l'enfant. Haesevoets (2008) parle de « destructivité psychique » et décrit différentes conséquences possibles sur le plan à la fois comportemental, psychosomatique, affectif et relationnel à plus ou moins long terme.

Hart et al. (1996) expliquent que la maltraitance psychologique envers les enfants est commise par « des individus, individuellement ou collectivement, qui, par leur caractéristiques (l'âge, le statut, les connaissances, la position hiérarchique), sont dans une position de pouvoir qui rendent l'enfant vulnérable. Ces actes blessent, à court terme ou à long terme, le fonctionnement comportemental, cognitif, affectif ou physique de l'enfant » (p. 73).

Dans une étude de Malo et al. (2016), les auteurs mettent en avant qu'au Québec, la maltraitance psychologique est très souvent associée à un autre type de violence dans les plaintes ou les signalements mais que ces affaires sont moins prises au sérieux et aboutissent plus rarement à des poursuites judiciaires.

Une des modalités de la violence psychologique est l'exposition à la violence conjugale. Sadlier (2010) souligne, dans son livre consacré à cette question, les conséquences importantes de ces violences conjugales sur le développement psychique de l'enfant (sur les processus d'attachement, les stratégies d'ajustement, l'image de soi, les liens avec autrui...).

Dans un autre des chapitres de ce livre, Lassus (2010, p.138) parle de maltraitance majeure pour ces situations où l'enfant, témoin, « ne subit pas directement la violence mais y est exposé, il la voit, il l'entend, elle fait effraction dans son psychisme et suscite la peur et

l'angoisse ». L'enfant témoin devient acteur, de fait, de ces violences entre ses parents et cela n'est pas sans conséquences.

Ainsi, dans l'étude de Zaouche Gaudron & Paul (2014, p. 6) portant sur un échantillon de 46 enfants exposés à des violences conjugales, les auteurs retrouvent que 82,6% d'entre eux manifestent des problèmes intériorisés et 50% des problèmes extériorisés (« les troubles extériorisés font référence à l'expression des problèmes de l'enfant vers l'extérieur, dirigés vers les autres tels que l'agressivité ou les comportements dits « délinquants » ou tout au moins inadaptés. Les problèmes intériorisés concernent l'internalisation des difficultés vécues, qui caractérisent les enfants repliés sur eux-mêmes comme l'anxiété, la dépression, les plaintes somatiques ou encore les crises d'angoisse »).

2.3 Épidémiologie des violences envers les enfants

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2014) estime que dans le monde, au moins 1 million d'enfants de 2 à 17 ans aurait été victimes de violences. 36,3% d'enfants ont été victimes de violences psychologiques, 23% de violences physiques, 18% des filles et 8% des garçons de violences sexuelles et 16% de négligence.

Selon la métanalyse conduite par Gilbert et al. (2009) sur la fréquence de la maltraitance dans les pays à hauts revenus, chaque année 4 à 16 % des enfants seraient victimes de violence physique, 1 enfant sur 10 serait victime de négligence ou de violence psychologique, 15 à 30 % des filles et 5 à 15 % des garçons subiraient des violences sexuelles.

Concernant la France, l'ODAS (2007) a effectué plusieurs enquêtes nationales se basant sur les signalements effectués (ce qui exclut, de fait, les enfants en danger non signalés) : en 2006, il y aurait eu 19 000 enfants maltraités et 79 000 enfants à risque, soit 98 000 enfants en danger.

Dans cette même enquête, l'ODAS (2007) distingue les différentes formes de maltraitance et observe que, sur les 19 000 enfants maltraités, 6 300 seraient victimes de violences physiques (soit 33%), 4 300 de violences sexuelles (23%), 5 000 de négligences lourdes (26%) et 3 400 de violences psychologiques (18%).

Ces chiffres, forcément largement sous-estimés puisqu'on sait que de nombreux enfants victimes de maltraitance ne sont pas repérés, soulignent qu'actuellement en France un nombre important d'enfants est victime de maltraitance.

Selon l'audition publique de la HAS (2011), 180 à 200 syndromes de bébé secoué serait repéré chaque année en France et selon un sondage de l'association AIVI/ IPSOS (2009)[2], 5% des femmes et 1% des hommes en France déclarent avoir été victimes d'inceste.

Un rapport du CNRS (2017) rassemble différentes études sur la question des violences sexuelles en France et rapporte que la majorité de ces violences ont lieu chez les enfants et les adolescents.

Lors du quatorzième rapport de l'ONPE au gouvernement (2020b), les données issues de la SSMSI (Service statistique ministériel de la sécurité intérieure) montrent que 63 033 enfants ont été victimes de violence physique (dont 39% en intra familial) et 23560 de violences sexuelles (dont 31% en intra familial).

Tableau 1. Nombre d'enfants et d'adolescents victimes de violences physiques et sexuelles enregistré par les forces de sécurité en 2018 (SSMI).

	Nombre de victimes					Dont nombre de victimes en intrafamilial					Taux de victimation (‰)		
Catégorie d'infractions	Ensemble	Sexe féminin		Sexe masculin		Ensemble		Sexe féminin		Sexe masculin	Ensemble	Sexe féminin	Sexe masculin
		Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre %			
Violences physiques	63 033	25 031	40	38 002	60	24 805	39	11 707	47	13 098 53	4,3	3,5	5,1
Violences sexuelles	23 560	18 736	80	4 824	20	7 260	31	5 734	79	1 526 21	1,6	2,6	0,6
… dont viols	8 796	7 115	81	1 681	19	2 708	30	2 157	80	551 20	0,6	1,0	0,2
… dont harcèlement et agressions sexuels	14 764	11 621	79	3 143	21	4 552	31	3 577	79	975 21	1,0	1,6	0,4

Concernant les violences sexuelles, 1,6 enfants et adolescents (sur 1000) déclarent en avoir subi en 2018. Sur ce taux, il faut noter que 31% auraient lieu dans la sphère familiale et que 80% des victimes déclarées sont des filles.

Ces données sont celles des victimes enregistrées par les forces de sécurité et ne peuvent donc pas témoigner de l'ensemble du phénomène.

Concernant les infanticides, les chiffres sont aussi difficiles à déterminer.

En 2017, l'OMS a estimé qu'au moins 40 000 enfants ont été victimes d'homicides (World Health Organization, 2020). Selon le rapport Innocenti (2003) qui estime ce nombre dans les pays à hauts revenus, il y en aurait 3500 par an, pour la France le pourcentage serait

[2] https://aivi.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2168, consulté le 17 mars 2020

d'1,4 enfant sur 100 000. Anne Tursz (2010) estime qu'il y aurait plus de 250 homicides de nourrissons de moins de 1 an en France chaque année (période 1996-2000).

Selon l'ONPE (2020), en 2018, les forces de sécurité ont enregistré 122 enfants victimes d'infanticide. Dans quatre-vingts situations, l'auteur est un membre de la famille ou une personne « ayant autorité » sur l'enfant (soit plus de 65%). Deux tiers des enfants étaient âgés de moins de 5 ans au moment du décès lors des infanticides commis dans un cadre intrafamilial.

Qu'est ce qui explique alors les différences entre les chiffres gouvernementaux et les études type self report ? Elles peuvent s'expliquer par des difficultés à la fois d'ordre méthodologique et organisationnelle.

D'abord, les définitions des violences envers les enfants ne sont pas consensuelles, non seulement d'un point de vue mondial mais aussi à l'intérieur de chaque pays.

De plus, le système de soin contribue peu au chiffrage de la maltraitance, alors que ce sont des lieux où peuvent être repérés les enfants en danger. Le diagnostic de maltraitance n'est parfois pas fait ou fait trop tard, soit par manque de formation ou de moyens du personnel.

Il semble aussi important de s'intéresser au phénomène des violences conjugales. C'est seulement récemment que la question des enfants exposés à ces violences se pose, alors qu'on sait que ces enfants sont aussi plus à risque d'être victimes d'un autre type de violence (Zaouche Gaudron, 2016).

En France, actuellement, les données sur ce phénomène restent floues en raison de la multiplicité des sources (les services sociaux, les données judiciaires, les données hospitalières), du manque d'études d'envergure à un niveau national (ce qui est aussi lié à la départementalisation des instances de signalement) et du nombre d'enfants en danger non signalés et non pris en charge.

2.4 Conséquences sur les enfants des maltraitances et des carences

De nombreuses études décrivent les conséquences des différentes formes de mauvais traitements chez l'enfant à plus ou moins long terme.

Sans pouvoir prétendre à une revue de littérature exhaustive sur la question, nous étudierons quelques effets spécifiques possibles, en nous concentrant plus particulièrement sur les conséquences psychiques de ces violences bien souvent répétées.

Bien que les effets diffèrent selon l'âge, le type de violences, la personnalité, les ressources et les expériences propres de chaque enfant, il semble important de pouvoir mettre

en avant certains mécanismes à l'œuvre, tout en gardant à l'esprit que les modalités d'expression de cet impact sont multiples et individualisées.

Au niveau somatique, l'étude de Felitti & Anda (2010), qui porte sur plus de 17 300 personnes (d'un niveau socio-économique moyen et résidant en Californie), a mis en avant un lien fort entre le nombre d'expériences négatives vécues dans l'enfance (comme des violences) et le tabagisme, l'obésité, la consommation de toxiques, les tentatives de suicide et les maladies sexuellement transmissibles.

Les auteurs de cette recherche ont aussi montré que, plus les expériences vécues dans l'enfance étaient négatives, plus il existait un risque de développer des troubles somatiques graves comme le cancer, le diabète, des problèmes hépatiques ou cardiaques.

Les résultats de l'étude longitudinale américaine NSCAW montrent que 28% des enfants ayant été victimes de maltraitance ont des "besoins médicaux spécifiques" (sur une période de trois ans), la pathologie la plus retrouvée étant l'asthme (Ringeisen et al., 2008).

Dans une étude sur les expériences négatives pendant l'enfance (Adverse Childhood Experiences) en Grande Bretagne, Beliis et al (2013) ont montré leur impact sur la vie des adultes interrogés. Ceux ayant vécu ce type d'expérience (en particulier les violences) auraient quatre fois plus de risque de boire et de fumer de manière conséquente, neuf fois plus de risque d'avoir été incarcérés, trente et une fois plus de risque d'avoir contracté une infection sexuelle transmissible.

Ils sont aussi plus à risque d'avoir un statut socio-économique précaire, de développer des troubles psychiques, des maladies chroniques ou encore des grossesses non désirées.

De nombreuses études ont mis en avant les conséquences comportementales des violences envers les enfants.

Prino et Peyrot (1994) étudient trois groupes d'enfants (victimes de violences physiques/victimes de négligence mais pas de violence physique/un groupe témoin) : les enfants victimes de violences physiques ont des comportements plus agressifs que les deux autres groupes, les enfants victimes de négligence montrent plus de comportements de retrait et le groupe témoin exhibe plus de comportements pro-sociaux.

Manciaux et al. (2002) expliquent que les troubles peuvent se situer dans la gestion de l'agressivité ou encore l'établissement de liens affectifs.

D’autres auteurs ont pu aussi montrer que des enfants victimes développaient plus de comportements antisociaux et agressifs, de troubles de la personnalité de type borderline et de troubles de l’attachement (Perry, 2012).

Li et Godinet (2014) retrouvent plus de troubles du comportement à la fois dans le registre de l'inhibition (retrait social, anxiété, dépression, plaintes somatiques) et de l'agressivité (comportement délinquant, hétéro et auto-agressivité).

De plus, Boyda et Mc Feeters (2015) ont étudié l'impact de la maltraitance sur les habilités et les compétences sociales et observent de plus grandes difficultés chez ces enfants dans ces domaines (engagement social, solitude, interaction sociale, agressivité...).

Hoeve, et al. (2012) ont mis en avant les liens existants entre maltraitance et difficultés psychologiques dans une population d’adolescents délinquants. Ainsi, leurs difficultés sont directement liées à leur vécu traumatique dans l’enfance.

Une étude menée à Hong Kong (Lam, 2015) a montré le risque pour des adolescentes victimes de violences sexuelles de développer des comportements d’hypersexualisation ou d’anxiété sexuelle, d’Etat de stress post traumatique (ESPT) ou encore d’estime de soi basse.

De multiples études mettent en avant un lien entre maltraitance et difficultés cognitives et scolaires.

Ces enfants obtiennent en moyenne des scores plus faibles aux tests de QI et ont des troubles du langage (Cohen et al., 2013).

Les résultats du NSCAW montrent ainsi que sur une population d’enfants ayant été maltraitée, 10,3% ont des troubles cognitifs ou des résultats scolaires en deçà des enfants de leur âge, 43,3% ont des difficultés comportementales et émotionnelles et 13,3% souffrent de l’ensemble de ces troubles (Casanueva et al., 2011)

Si l'on s'intéresse à certains phénomènes cognitifs plus en détail, on peut par exemple observer, chez des populations d'enfants victimes de maltraitance, une plus grande immaturité du contrôle cognitif (Rieder & Cicchetti, 1989), des troubles du langage (retard dans l'acquisition du langage, vocabulaire moins riche, utilisation de phrases moins complexes, Merritt & Klein, 2015) ou encore des effets sur les processus de pensée.

Ainsi, dans une étude sur le raisonnement logique, Toth et al. (2011) observent qu'on retrouve chez les enfants victimes de maltraitance plus de troubles du cours de la pensée (c'est à dire de raisonnement illogique, d'attribution causale erronée...).

Au niveau psychopathologique, les conséquences sont également nombreuses.

Les résultats du NSCAW montrent que 48% des enfants victimes de violence manifestent des troubles émotionnels et comportementaux qui perdurent à l'âge adulte (Administration of Children and Families, 2008). Ces enfants peuvent ainsi souffrir de dépression, anxiété, état de stress post-traumatique, faible estime de soi…

L'importance des troubles psychiatriques (troubles de l'humeur, troubles anxieux, PTSD, troubles de la personnalité…) chez des personnes ayant été victimes de violence a pu être démontrée dans de nombreux pays, comme l'a exposé la méta-analyse conduite par Verdolini et al. (2015).

L'étude de Lanier et al. (2015) a mesuré la qualité de vie de 129 enfants aux États-Unis en utilisant l'échelle PedsQL (Pediatric Quality of Life Inventory), qui comporte différentes échelles évaluant le fonctionnement de l'enfant et son ressenti. Cette étude a montré que, comparé à une population d'enfants n'ayant pas reporté de maltraitance, les enfants pris en charge pour violences reportaient des scores beaucoup plus bas, que ce soit pour leur santé physique ou psychique.

Dans une étude menée en Norvège, Thoresen et al. (2015) ont repéré que les adultes ayant été victimes de violences dans l'enfance étaient beaucoup plus à risque d'être à nouveau victimes de violence (2,2 à 5 fois plus). Une corrélation a aussi été retrouvée avec le développement de troubles anxieux et dépressifs.

Boyda et Mc Feeters (2015) ont mis en évidence un lien entre maltraitance et le développement de symptômes psychotiques et de déficits dans le fonctionnement social. Ce dernier facteur vient modérer la relation entre les deux premiers facteurs, ce qui serait un point très intéressant à étudier dans une optique de prise en charge thérapeutique. Les auteurs expliquent aussi avoir observé une plus grande prévalence, chez des enfants victimes de violences, de ce qu'ils appellent des "psychotic-like experiences" (ce qu'on pourrait traduire par des expériences de type psychotique sans que cela puisse être qualifié de réellement psychotique), comme par exemple : des incursions de la pensée, des expériences étranges ou de type hallucinatoire, des mouvements paranoïaques, ce qui serait un facteur de risque pour le développement ultérieur d'une psychose.

Amado et al. (2015) ont trouvé une corrélation significative entre violence sexuelle et troubles internalisés : ainsi les personnes ayant été victimes de viol ou d'agression sexuelle auraient plus de 70% de risque de développer des troubles dépressifs et/ou anxieux par rapport à une personne n'ayant pas été victime de violences sexuelles.

Nous allons maintenant nous attarder sur les conséquences des violences sur le plan psychique.

Dans *La confusion des langues entre l'adulte et l'enfant,* Ferenczi (1932) évoque une « prématuration pathologique » des enfants agressés sexuellement, les comparant aux « fruits qui deviennent trop vite mûrs et savoureux quand le bec d'un oiseau les a meurtris » (p 50). Cette hypermaturité des enfants abusés sexuellement, due, selon Ferenczi, à l'effraction traumatique, est rapprochée du concept de « nourrisson savant » (1932, p. 57), ces enfants psychiatres qui, pour sortir de la passivité de l'agression et tenter de se protéger de l'adulte, développent des compétences précoces.

Ferenczi met aussi en avant deux concepts majeurs : le clivage et l'identification à l'agresseur, qui sont particulièrement importants dans les cas de maltraitance.

L'auteur explique que, dans des situations traumatiques, l'enfant, pour se défendre, va s'identifier à l'agresseur dans une tentative de contrôle et de maîtrise. Par ce biais, il l'introjecte, ce qui permet aussi de « maintenir la situation de tendresse intérieure ». On voit bien comment, à la fois pour se défendre contre les attaques mais aussi pour maintenir le lien de tendresse, l'enfant peut alors s'identifier à son agresseur. Mais ce mouvement participe de celui du clivage, décrit par Ferenczi et repris, depuis, par de nombreux auteurs.

Belhassen (2011) montre ainsi que l'enfant va développer un double clivage : celui du parent (persécuteur/idéalisé) et du Moi (un Moi blessé/un Moi identifié à l'agresseur). On peut alors retrouver deux types d'attitudes : un repli social massif ou une agressivité extrême, à la fois contre l'autre et contre soi.

Berger (1997) évoque lui aussi l'importance de ce double clivage, qui explique les attitudes qui semblent parfois contradictoires de l'enfant (dans une agressivité/fragilité) mais aussi par rapport aux parents. Cet auteur prend ainsi comme exemple un mécanisme qui se retrouve fréquemment chez ces enfants victimes : l'idéalisation du parent agresseur, qui peut parfois ne pas être bien compris par les professionnels. Idéaliser le parent violent, c'est à nouveau conserver ce lien d'attachement mais aussi pouvoir fantasmer une réalité autre.

Berger évoque d'autres processus de pensée manifestes chez ces enfants, comme la culpabilité ou la honte, les angoisses d'abandon ou de solitude, la toute-puissance des pulsions agressives ou sexuelles. Confronté à la violence, Berger explique que l'enfant est impacté sur trois axes majeurs de son développement : la représentation de Soi, l'estime de Soi et le contrôle pulsionnel.

Bonneville-Baruchel (2015) explique que, chez ces enfants dont les traumatismes psychiques sont souvent précoces, on peut observer des troubles dans le pare-excitation et les enveloppes psychiques, ce qui amène à des manifestations d'auto-excitation, de recherche constante de l'excitation, qui peut prendre deux formes. Dans la première, ces comportements visent à couper l'enfant de la réalité par un trop plein d'excitations et de sensations, dans la deuxième cette auto-excitation vise à une tentative de contrôle de la réalité et de l'environnement de l'enfant, par exemple par des comportements très violents (elle évoque ainsi des « crises de violence explosive », p 126).

Mais lorsqu'on évoque les tentatives de maintien de l'attachement par l'enfant, il faut alors évoquer la théorie de l'attachement développée dans les années 60/70 par Bowlby puis Ainsworth.

Bowlby (1978), psychiatre et psychanalyste anglais, a développé cette théorie en montrant que l'enfant a un besoin inné de s'attacher à une personne et que le type d'attachement qui va se créer déterminera les relations objectales futures de cet enfant. Nous reviendrons plus en détail sur les théories de Bowlby et Ainsworth dans la partie consacrée à la séparation.

Comme définie par Guédeney (2005) la théorie de l'attachement s'applique donc à comprendre le développement, qu'on peut qualifier de normal, mais aussi les difficultés qui peuvent l'entraver et les conséquences de ces troubles.

Schématiquement, l'attachement « c'est donc la recherche par le bébé de proximité auprès d'une figure spécifique et irremplaçable, en cas de détresse ou d'alarme » (p 30). Peu à peu, à travers les réponses de l'adulte (plus ou moins adaptées comme nous le verrons), l'enfant va privilégier certaines figures d'attachement et l'attachement devient alors « une base de sécurité (...) une base pour explorer » (p 33). Elle rappelle que, même si l'adulte ne répond pas de manière adéquate (absence de réponses, inconsistance des réponses, réponses terrifiantes et inadaptées...), « l'enfant ne peut pas ne pas s'attacher » (p 34). Les enfants développent donc des styles d'attachement différents : sécure, de type insécure (évitant ou ambivalent) ou désorganisé.

Barlow et Scott (2010) ont mis en place une étude pour comparer les styles d'attachement entre des enfants victimes ou non de mauvais traitements et ont trouvé que jusqu'à 80% des enfants maltraités montraient un style d'attachement désorganisé (contre 15% chez une population témoin).

On retrouve, dans ce contexte de violence conjugale, la problématique du conflit de loyauté (de Becker, 2011, p. 4) : « un conflit intrapsychique dont l'origine est liée à l'impossibilité de choisir entre deux solutions possibles, choix qui engage le niveau des affects envers des personnes fondamentales en termes d'attachement, à savoir chacun des parents. ».

Selon Sadlier (2010), lorsqu'on est face à un contexte de violence dans le couple, l'enfant se situe plus dans un conflit de protection que dans un conflit de loyauté, c'est-à-dire que l'enfant est sans cesse tiraillé entre des questions liées à sa sécurité et à celle de chacun de ses parents. Elle explique que ce conflit de protection peut aussi coexister avec un conflit de loyauté en tant que tel.

On voit également apparaitre le phénomène de parentification (concept développé par Boszormenyi-Nagy et Spark (1984) et qui se définit comme un renversement des rôles entre parent et enfant, ce dernier étant amené à jouer le rôle de parent).

Comme résumé par Doucet et Fortin (2010), dans une étude pourtant sur des enfants exposés à des violences conjugales, « plus l'enfant est exposé à des violences sévères, plus il est parentifié, ce qui, en retour, prédit l'ampleur de ses troubles » (p.164). De multiples études ont pu montrer que l'enfant parentifié était plus à risque de développer certains troubles (Peris et al., 2008).

Pour conclure, on voit bien l'impact à plus ou moins long terme des mauvais traitements chez l'enfant et à quel point ces violences sont destructurantes psychiquement. Mais on voit aussi qu'un attachement existe entre parents et enfants : le bébé, l'enfant ne peut pas ne pas s'attacher et « ce n'est donc pas la qualité de la parentalité qui détermine la force du lien » (Feldman, 2011, p. 86). La séparation physiquement effective n'est ainsi pas sans conséquences pour l'enfant, même victime des violences les plus graves.

Comme nous l'avons vu, les effets des violences envers les enfants sont multiples et certaines études mentionnées mettent aussi en avant les différentes conséquences selon le type de violence subie, par exemple les troubles au niveau de la sexualité pour les enfants et adolescents victimes de violence sexuelle. Ainsi, on retrouve plus de comportements sexuels problématiques : « Des comportements impliquant des parties sexuelles du corps, initiés par des enfants de 12 ans et moins et qui sont inappropriés d'un point de vue développemental ou qui sont potentiellement néfastes pour l'enfant lui-même ou les autres » (traduction libre de Boisvert et al., 2016, p. 174 de l'ATSA Task force, Chaffin et al., 2008), chez des enfants ayant été victimes de violences sexuelles (Friedrich, 2007).

Dans une méta-analyse, Infurna et al. (2016) étudient le lien entre les différentes formes de maltraitance et la dépression. Ils mettent en avant le fait que la maltraitance psychologique et la négligence sont reliées de manière plus significative au développement de troubles dépressifs que les violences physiques ou sexuelles.

Mais on peut aussi retrouver d'autres facteurs intéressants : par exemple l'âge où les violences ont commencé, leur sévérité ou encore leur répétition (Child Welfare Information, 2019)

Une étude norvégienne (Greger et al., 2017) s'intéresse au rôle médiateur de l'estime de soi, des troubles de l'attachement et des consommations de substances chez 400 adolescents placés en foyer et ayant subi de la maltraitance. Ainsi, ils ont montré que l'estime de soi était un facteur significatif dans le lien entre maltraitance et développement de troubles psychopathologiques. En effet, plus le niveau d'estime de soi était faible, plus ces adolescents montraient des signes de souffrance psychiques.

2.5 La question du traumatisme chez l'enfant

2.5.1 Historique

Le mot « traumatisme » est employé fréquemment pour désigner les conséquences d'événements retentissants ou que la société labellise comme « traumatisants », et des expériences de vie de chacun d'entre nous qui provoquent surprise, peur ou tristesse. Ce terme est ainsi souvent utilisé dans des conversations anodines pour signifier que ce que la personne raconte a une portée non négligeable.

Dire qu'un évènement fut traumatisant semble garantir sa force, son impact sur la personne. Comment alors comprendre ce terme et sa spécificité ?

Il est important de pouvoir revenir sur l'origine de l'étude du traumatisme psychique, qui traverse toute l'histoire de la psychiatrie.

Avant même l'utilisation de ce terme, on a retrouvé des écrits remontant à l'Antiquité qui évoquent des troubles psychiques faisant suite à un évènement violent : Hérodote (450 av. J.-C.) raconte ainsi que, lors de la bataille de Marathon (490 av JC), un certain Epizelos, ayant assisté à la mort d'un de ses camarades « devint aveugle et le resta jusqu'à la fin de ses jours ». En France, au XVIe siècle, on rapporte que le roi Charles IX, après les massacres de la St Barthélémy, a été victime d'hallucinations visuelles et de cauchemars se rapportant à ces évènements.

On peut aussi évoquer Macbeth de Shakespeare (1606), où Lord et Lady Macbeth sont victimes d'hallucinations visuelles et auditives (qu'on décrirait actuellement comme des symptômes de reviviscence), les renvoyant au meurtre de Banquo.

Successivement, à travers les époques, différents auteurs rapportent des cas, des descriptions cliniques qu'on associerait actuellement à des névroses traumatiques ou des États de stress post-traumatique (selon l'orientation théorique choisie). On pense ainsi aux descriptions de Pinel (1809) ou de Briquet (1859).

C'est Oppenheim (1892) qui utilise le terme de névrose traumatique pour rassembler sous une même entité clinique des symptômes retrouvés chez des personnes victimes d'accidents de chemin de fer (troubles du sommeil, reviviscences, troubles du comportement, troubles anxieux...). Il évoque ainsi l'effroi (Schriek), responsable d'altérations durables du fonctionnement psychique.

Janet (1889) et Freud & Breuer (1893), dans des travaux de recherche sur les troubles hystériques effectués parallèlement, décrivent des tableaux de névroses traumatiques (même s'ils n'utilisent pas ce terme) et proposent différentes étiologies. Ainsi Freud explique qu'il existe des fixations à l'évènement traumatique, suite à une impossibilité par le Sujet d'avoir pu fuir, se défendre ou se représenter mentalement l'évènement traumatique. Il propose donc d'utiliser la « méthode cathartique » pour se libérer de l'impact traumatique.

Au XXe siècle, les deux guerres mondiales vont accélérer l'étude et la connaissance des névroses traumatiques, aussi appelés « névroses ou psychonévroses de guerre » (Roussy & Lhermitte, 1917). Abraham et Ferenczi, lors du 5ème congrès international de psychanalyse, parlent tous deux des névroses de guerre. Ces communications sont rassemblées en 1919 dans un recueil (Freud et al., 1919) dont l'introduction est écrite par Freud. Ferenczi et Abraham proposent des explications aux névroses de guerre sur un versant narcissique : la chute du narcissisme serait la cause pour Ferenczi alors que, pour Abraham, ce serait l'excès de narcissisme qui deviendrait problématique.

Lors de la Deuxième Guerre mondiale, les tableaux cliniques se complexifient et se diversifient, amenant à différentes tentatives thérapeutiques, en raison de la spécificité des évènements de cette période visant en majorité des civils : la Shoah, le système concentrationnaire nazi, l'utilisation des bombes atomiques...

2.5.2 L'État de stress post-traumatique

Malgré la présence très ancienne de descriptions de cas cliniques renvoyant au traumatisme et à l'importance de cette notion dans l'histoire de la psychiatrie, et plus particulièrement dans le développement de la psychanalyse, ce sont les travaux de psychiatres et psychanalystes américains, confrontés au retour des soldats de la guerre du Vietnam, qui amènent sur le devant de la scène scientifique et publique internationale cette notion de traumatisme.

Gabriel (1990) avance que plus de 750 000 vétérans ont souffert de ce qui était appelé le « Post Vietnam Syndrome », ce qui amena le gouvernement américain à créer en 1979 les « Viet Centers » : des centres pluridisciplinaires avec des psychiatres, psychologues, assistantes sociales, conseillers juridiques, pour accueillir les vétérans.

En 1980, la notion de PTSD (Post Traumatic Stress Disorder) apparait dans le DSM III (American Psychiatric Association, 1980) ce qui amène à une reconnaissance internationale. Ce syndrome est toujours présent dans le DSM V (APA, 2013), mais a subi des évaluations et des modifications à travers les différentes éditions (en particulier par rapport aux réactions aigües et aux symptômes qualifiés « d'atypiques »). Actuellement, les critères reconnus sont donc : l'exposition du sujet, soit directement, soit en tant que témoin, soit en tant que proche, à un certain type d'événement (mort, blessure grave, délit sexuel ou menace d'un de ces trois éléments) et l'existence de certains symptômes (répétition, évitement persistent, hyperactivation neurovégétative, modifications des pensées et émotions...).

Nous ne prétendons pas, dans ce travail, pouvoir faire une revue de littérature exhaustive sur la question de l'utilisation de ce syndrome et de ses implications théoriques (malgré la vocation athéorique du DSM). Nous retiendrons seulement que la juxtaposition du terme « stress » avec celle de « traumatisme » fait coexister deux problématiques bien différentes, ce qui n'est pas sans provoquer une certaine confusion dans la compréhension de cette entité. En effet, le terme « stress » est défini par Crocq (2011, p. 9) selon les travaux de Selye & Verdun (1975) comme une « réaction biologique, physiologique et psychologique d'alarme, de mobilisation et de défense de l'individu (plutôt que de l'organisme) suite à une agression, menace ou situation inopinée ». Le stress relève donc du domaine biophysiologique, c'est une réaction réflexe provoquant différentes réactions et modifications biologiques et

comportementales, ce qui se situe dans un registre bien différent de celui du traumatisme psychique, que nous allons maintenant définir.

De plus, de nombreux auteurs militent pour l'introduction dans le DSM de la notion d'état de stress-post-traumatique complexe, en particulier dans le cas de violences intrafamiliales répétées (Kolk, 2019), en arguant de la différence clinique entre des patients ayant été victimes par exemple d'une catastrophe naturelle et ceux ayant été exposés de multiples fois dans leur enfance à la violence de leurs parents.

2.5.3 Le traumatisme psychique

Le mot traumatisme est issu du grec et signifie blessure. Chidiac et Crocq (2010) définissent le traumatisme psychique comme « un phénomène d'effraction du psychisme et de débordement de ses défenses psychiques par les excitations violentes afférentes à la survenue d'un évènement aggravant (ou menaçant) pour la vie ou l'intégrité (physique ou psychique) d'un individu, qui y est exposé comme victime, témoin ou acteur » (p. 312).

Nous étudierons plus en détail trois approches du traumatisme qui nous semblent donner une vision d'ensemble de cette question : les approches économiques, symboliques et phénoménologiques.

Dans *Au-delà du Principe du plaisir* (1920), Freud développe une approche économique basée sur sa conception de l'appareil psychique. Il explique ainsi que le traumatisme apparait, si, « en raison d'une absence de charge énergétique nécessaire ou en raison de ce que la charge dont disposent les systèmes est inférieure aux exigences de la situation, ces systèmes ne sont pas en état de lier les quantités d'énergie qui affluent » (p.39). Ainsi, schématiquement, si la quantité d'énergie amenée par l'évènement est supérieure à ce que l'appareil psychique peut intégrer et se représenter, une névrose traumatique peut alors se développer.

C'est aussi dans ce texte que Freud développe sa conception de compulsion de répétition en lien avec le conflit inhérent du psychisme entre la pulsion de vie et la pulsion de mort. En effet, Freud postule « qu'il existe effectivement dans la vie psychique une compulsion de répétition qui se place au-dessus du principe de plaisir » (1920, p. 63) et qui signerait l'échec des processus d'élaboration.

Nous allons nous appuyer sur la conception de Lebigot (1997) pour nous intéresser à l'approche symbolique du traumatisme. L'évènement est traumatique lorsqu'il y a confrontation avec le Réel de la Mort, au sens lacanien du terme, c'est à dire ce qui est « au- delà de ce que nous percevons, ce qui ne se voit pas ». En effet, notre propre mort ne nous est pas représentable et donc pas mentalisable. Confronté à ce Réel, ce néant irreprésentable, le langage est impuissant, incapable de signifier (dans ses différents sens : signifier par le langage et psychiquement) cette rencontre. Renvoyé dans un avant archaïque, avant le langage, l'individu est démuni, ce qui conduit à l'effondrement et l'utilisation de mécanismes de défense souvent archaïques pour y faire face.

C'est Barrois (2004) qui va le plus développer l'approche phénoménologique et l'amener à distinguer ce qui relève de l'angoisse de ce qui relève de l'effroi, propre au retour à l'évènement traumatique. En se basant sur cette approche, Crocq va ainsi distinguer trois caractéristiques de l'expérience traumatique : « un bouleversement de l'être […], une altération profonde de la temporalité […], une perte de la possibilité d'attribution des choses » (2011, p. 14).

2.5.4 Tableaux cliniques descriptifs

Nous allons maintenant nous intéresser plus en détail aux particularités du traumatisme chez l'enfant et plus spécifiquement chez l'enfant d'âge scolaire (à partir de trois ans), en nous appuyant sur les descriptions cliniques et psychopathologiques des conséquences d'évènements traumatiques chez l'enfant, effectuées par Romano (2013). Cette première approche peut sembler bien schématique, mais elle permet d'avoir une vision d'ensemble globale des manifestations possibles, pour ensuite étudier plus en profondeur et de manière plus singulière l'impact psychologique du traumatisme chez chaque enfant et sa manière d'y faire face.

Romano (2013) distingue deux grandes catégories de « réactions » : celles qui sont immédiates et celles qui sont en différé. Il est important de noter que tous ces éléments sont des réactions potentielles qui peuvent apparaître, associées ou non les unes avec les autres, sans être pathognomiques d'un traumatisme psychique.

On retrouve des réactions immédiates tant physiques que psychologiques.

Concernant les réactions physiques, Romano (2013, p. 28) distingue les états de stress adapté (« une réaction adaptative, utile, salvatrice mais coûteuse en énergie et accompagnée de symptômes gênants » : tachycardie, spasmes, pleurs...).

Elle met en avant le fait que toutes ces réactions, comme nous le verrons plus en détail, peuvent être fortement influencées par le contexte extérieur, et plus particulièrement les réactions de l'environnement.
Dans les états de stress dépassés (quand la situation traumatique est « trop intense, trop prolongée ou répétée à de courts intervalles »), on retrouve diverses réactions : agitation ou fuite panique, sidération, actes automatiques...

Concernant les réactions psychologiques, elle évoque, entre autres, des ressentis : le sentiment d'arbitraire, la culpabilité ou l'altération du sentiment d'appartenance. Ces éléments sont très importants à prendre en compte dans la prise en charge de l'enfant traumatisé. Par exemple la culpabilité, qui peut apparaître de prime abord comme un mécanisme à « éliminer » très rapidement, à nier chez l'enfant pour tenter de le protéger (« tu n'es pas coupable ! »), est plutôt à utiliser comme un véritable levier thérapeutique. En effet, se sentir coupable, c'est se sentir, d'une certaine manière, acteur de l'événement : y être pour quelque chose, c'est sortir de cet état insupportable de passivité de la victime sans ressources (Romano, 2013).

Romano (2013) met aussi en avant d'autres réactions possibles, comme les expériences dissociatives péri-traumatiques (les états de dépersonnalisation, les moments d'amnésie...) ou les conséquences des possibles lésions physiques (leur présence ou absence peut amener différentes manifestations chez l'enfant : honte de la blessure, déni de la souffrance dans le cas où les lésions sont absentes ou invisibles).

Nous allons à nouveau nous appuyer sur les descriptions effectuées par Romano (2013) pour évoquer les réactions possibles en différé et les différents registres qu'elle distingue, dans lesquels peuvent s'exprimer le traumatisme chez l'enfant.
Ainsi, comme expliqué précédemment, nous privilégierons ces distinctions par rapport à celles opérées dans les classifications internationales (type DSM).

Le trauma peut s'exprimer dans les liens relationnels à travers des réactions très diverses selon chaque enfant (et en particulier en fonction de son âge). Elle évoque la dépression anaclitique chez le bébé et le très jeune enfant (mis en avant par Spitz après la Seconde Guerre mondiale), la dépendance anxieuse, des troubles du comportement (attitudes de retrait, d'isolement, d'agitation...), des troubles dépressifs (très différents de ceux rencontrés chez l'adulte et qui se manifestent bien souvent par des troubles comportementaux ou physiologiques), des conduites hétéro ou auto-agressives.

Ainsi, l'évènement traumatique vient bouleverser les « théories de vie », les croyances de l'enfant, ce qui impacte ses relations avec les autres, avec le monde.

Concernant cette notion de « théorie de la vie », nous devons nous intéresser aux travaux de Bailly (2007, p. 241).

Il explique que le Système des Théories du Sujet (aussi nommé Théorie de la vie) est un « ensemble de théories qui bâtissent peu à peu les croyances fondamentales de l'individu ». Dès la naissance, le bébé développe des constructions théoriques sur la perception de Soi, de l'autre, le concept de mère et de père. Bailly présuppose ainsi que la distinction Soi/Non Soi est la première de ces théories et se base sur des perceptions sensorielles, des actes de langage des adultes et sur les jeux de regards. Peu à peu se construisent alors des hypothèses et des croyances de plus en plus complexes (origine de la différence des sexes, le bien et le mal, la question des origines...). Comme il l'explique, ces théories sont en constante évolution et transformation et permettent de donner du sens au monde. Ces hypothèses permettent ainsi d'anticiper sur les comportements et les actions de l'environnement et de les comprendre. Moro et al. (2014, p. 74) expliquent que ces croyances « ordonnent le monde de l'enfant ».

Bailly affirme aussi que ces théories sont un des sous-ensembles du champ Symbolique (c'est à dire le langage, les lois, les théories du Sujet).

Dans ce même texte, Bailly démontre que le traumatisme correspond à une attaque du champ symbolique par le Réel (ce qui n'est pas représentable) mais aussi, sans intervention du Réel, quand ce champ symbolique est directement attaqué (destruction des lois naturelles ou sociales, des croyances ou du langage). Il donne l'exemple de l'inceste, véritable attaque de ce tabou fondateur de la plupart des sociétés humaines.

Partant du fait que ces théories de la vie font partie du champ symbolique, ce sont également ces théories qui sont attaquées dans un processus de traumatisation.

Le système des théories du Sujet, attaqué par des situations qui vont en contradiction avec ses croyances, est mis à mal, ce qui n'est pas sans conséquences sur le développement de l'individu.

Dans un autre texte (1996, p. 49), Bailly montre comment des évènements traumatiques modifient la vision de Soi et du Monde. Ces évènements viennent ainsi bousculer « le sens qu'a l'enfant de sa sécurité et des relations affectives », par exemple de la croyance en un futur possible. Comme l'avait développé Terr (1991), l'impossibilité de se représenter un avenir est un des quatre grands marqueurs du traumatisme infantile.

Romano (2009a, p. 1) met aussi en avant comment un évènement traumatique comme un deuil bouleverse la vie de l'enfant et en particulier sa vie quotidienne, ses croyances, sa « confiance dans la vie et envers {ses} proches », et à quel point ce bouleversement de croyances a des conséquences profondes et durables. Moro (2006, p. 48) explique que le traumatisme a une incidence sur les possibilités pour l'adolescent de se projeter dans le futur et l'empêche de se « construire une nouvelle théorie de la vie avec un sentiment de sécurité ».
Pour schématiser, les évènements traumatiques impactent ces théories de la vie mais cet impact fait lui aussi trauma chez l'individu.

Cette attaque du Symbolique, de ces théories de la vie par le ou les évènements traumatiques, signifie « perdre la confiance fondamentale en la vie » (Moro et al., 2014, p. 67).

Le trauma peut aussi s'exprimer dans la filiation, c'est-à-dire dans les croyances, les théories, dans les conceptions que l'enfant a de ses parents, de sa fratrie et de ses origines. Par exemple, le trauma peut venir mettre à mal la croyance en la toute-puissance parentale ou en la capacité protectrice des parents. Dans le cas des violences intrafamiliales et tout particulièrement l'inceste, Romano (2009a, p.48) explique que « tout le réseau signifiant de filiation est attaqué », ce qui a des conséquences à très long terme sur l'ensemble du système de représentations de l'enfant et de l'adulte qu'il deviendra.

Romano (2013, p. 49) évoque également le « trauma du corps dépossédé » en faisant référence à ce que Dolto appelle « l'usage inconscient du corps » (« l'ensemble des marques, des traces interprétatives qui ouvrent l'être de l'enfant à son corps de parole »). Ainsi, on peut observer des manifestations somatiques variées, des syndromes post-traumatiques (syndrome de répétition, d'évitement, hypervigilance, hyperactivité neurovégétative), des troubles dissociatifs, des troubles du sommeil (insomnie, hypersomnie, cauchemars, terreurs nocturnes...), des troubles alimentaires et de la propreté (énurésie ou encoprésie secondaires, frénésies de lavages...).

Le trauma peut aussi s'exprimer dans les représentations temporelles de l'enfant, qui évolue alors dans un temps traumatique : « un temps hors temps, suspendu » (Romano, 2013, p. 63).

Lors d'abus sexuels, on peut également observer des manifestations dans le champ de la sexualité pendant l'enfance et l'âge adulte (hypersexualisation, inhibitions sexuelles...).

Romano (2013) met enfin en avant l'importance des manifestations du trauma dans les jeux, plus particulièrement par l'utilisation d'un jeu traumatique (« l'enfant joue en répétant dans une sorte de production automatique, répétitive et monotone, pouvant devenir une véritable compulsion de répétition, la même scène traumatique qui vient d'être vécue »), le jeu abréactif, « qui autorise le remaniement des contenus psychiques et restaure la temporalité » ou le re-enactement play, « expression à posteriori des traces traumatiques à travers le jeu et les investissements de l'enfant » (p 73-76).

Le concept de dissociation est de plus en plus étudié dans le cadre du traumatisme. Putnam (1997) définit le processus de dissociation comme « un processus normal qui est utilisé initialement à titre défensif par un individu pour gérer des expériences traumatiques qui évoluent avec le temps vers un processus mal adapté ou pathologique » (p.9).
Ainsi, la dissociation péritraumatique est un mécanisme de défense psychique protecteur mais qui peut, chez certaines personnes, se maintenir dans le temps et provoquer des troubles dissociatifs.

Chez l'enfant, les troubles dissociatifs semblent se manifestent particulièrement sur trois niveaux : la mémoire, la perception et l'identité (Romano, 2016).

Différents auteurs ont cherché à étudier ce qui pouvait ou non influencer le développement de troubles psychotraumatiques. Ainsi Taïeb et al. (2004) évoquent plusieurs modèles (celui de la vulnérabilité et celui de la résilience), qui, dans une approche différente, tentent d'expliquer la diversité des conséquences chez les enfants.
Les auteurs vont aussi s'intéresser au niveau de développement de l'enfant, à la nature de l'expérience traumatique et au contexte culturel et social, qui vont influencer le développement de ses troubles. En effet, les manifestations psychopathologiques pourront être différentes selon l'âge de l'enfant, comme nous l'avons vu.

Concernant la nature de l'évènement traumatique, les causes et les contextes peuvent être multiples, ce qui a amené différents auteurs à tenter de les distinguer. Terr (1991), une autrice qui a beaucoup travaillé sur les traumatismes de l'enfant, plus particulièrement sur les traces des traumas précoces, a proposé de différencier les traumatismes de type 1 (des évènements uniques et soudains qui ont un début et une fin précises) des traumatismes de type 2 (des évènements répétés et multiples). C'est plus spécifiquement dans les traumas de type 2 que s'intègrent les situations de maltraitance qui nous intéressent dans ce travail.

Terr (1991) distingue des symptômes qui se retrouvent plus dans les traumas de type 1 (des défauts de perception, des symptômes d'évitement...) ou dans des traumas de type 2 (mécanismes de défense pour lutter contre la répétition comme le déni, la dépersonnalisation, des comportements auto ou hétéro agressifs…).
Mais Romano (2013) met en avant quelques limites de cette classification : des enfants pouvant présenter des "formes mixtes type 1-type 2", ou un évènement unique pouvant amener à des manifestations de type 2.

Certains auteurs ont ainsi proposé des traumas de type 3 (Solomon & Heide, 1999) qui englobent les évènements multiples et violents qui occurrent pendant une certaine période, et de type 4 (Josse, 2007) pour les traumatismes en cours, pour tenter de préciser cette classification.

Les facteurs sociaux et familiaux semblent aussi jouer un rôle dans le développement des troubles, et plus particulièrement la réaction des parents : les auteurs rappellent que les parents peuvent jouer un rôle de protection pour les enfants mais peuvent aussi amener au développement de certains troubles (par exemple, quand la détresse d'un des parents est extrêmement forte ou visible).

Cependant, à travers ces situations de violences intrafamiliales, c'est une autre approche du traumatisme qu'il nous faut aborder, développée tout particulièrement par Khan (1976).

Cet auteur présente cette notion en faisant référence aux expériences précoces de l'enfant qui expérimenterait une fonction maternelle défaillante. Kahn explique que la mère doit faire fonction de « barrière protectrice et de moi auxiliaire » pour soutenir le Moi, encore fragile (p.74), et que, dans certaines situations, la mère imperceptiblement ne remplit pas complètement cette mission. Ce qui est particulièrement important, c'est que cette défaillance ne fait traumatisme que dans *l'après-coup* et par accumulation, mais que cela laisse des traces durables sur le développement de l'enfant et de l'adulte qu'il deviendra.

Ainsi, comme l'explique Coen (2003, p. 75-76), dans ces situations, "la rencontre avec l'agent traumatisant n'a pas ce caractère unique, massif, de tension accrue qui submerge le sujet (...). Quotidien, il fait partie de l'ordinaire."

On peut alors relier cette notion de « trauma cumulatif » aux violences familiales : cette accumulation de situations traumatiques sur le long terme et qui conduit, comme nous le verrons, à un véritable bouleversement.

3 État actuel de la protection de l'enfance : qui sont les enfants placés en France ?

3.1 Épidémiologie

3.1.1 Le nombre d'enfants suivis en protection de l'enfance

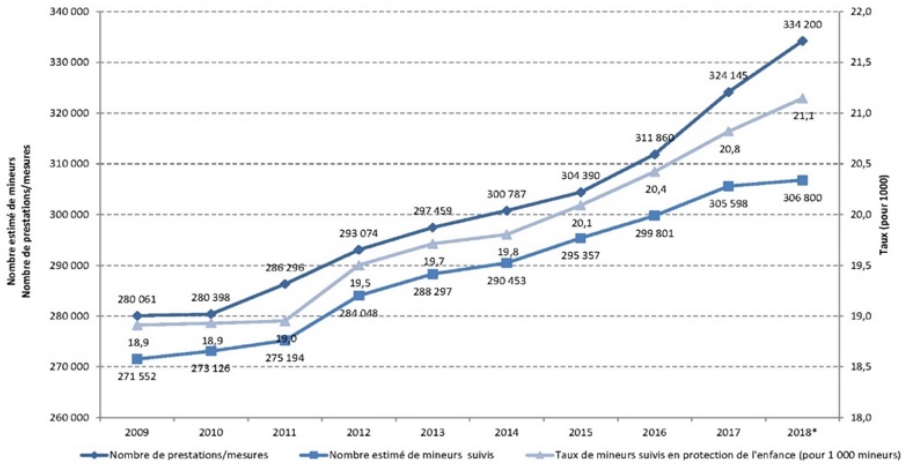
L'Observatoire national de la protection de l'enfance (ONPE) publie chaque année des données chiffrées concernant les enfants et adolescents relevant du champ de la protection de l'enfance en France. Il s'agit d'une estimation reposant sur plusieurs sources : les enquêtes de la Drees (La Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques) au niveau départemental sur les bénéficiaires de l'aide sociale ; les recensements par la DPJJ (La Direction de la Protection judiciaire de la jeunesse) du nombre de mesures judiciaires ; les données des suivis par les Juges pour enfants recueillies par le Ministère de la justice.

Au 31 décembre 2018, l'ONPE (2020) estime que 306 800 enfants en France (à l'exception de Mayotte) bénéficient d'une mesure de protection, ce qui représente 21‰ du nombre total d'enfants en France.

Il faut noter que 21 400 jeunes majeurs auraient toujours un suivi, soit 9,1 ‰ des jeunes âgés de 18 à 21 ans, un taux en hausse depuis 2017 (ONPE, 2020a).

Il y aurait 3010 enfants avec un statut de pupille de l'État, toujours au 31 décembre 2018, un chiffre en hausse de plus de 8% par rapport à 2017.

Figure 2. Évolution des suivis de mineurs en protection de l'enfance au 31 décembre (de 2009 à 2018*) (ONPE, 2020b)



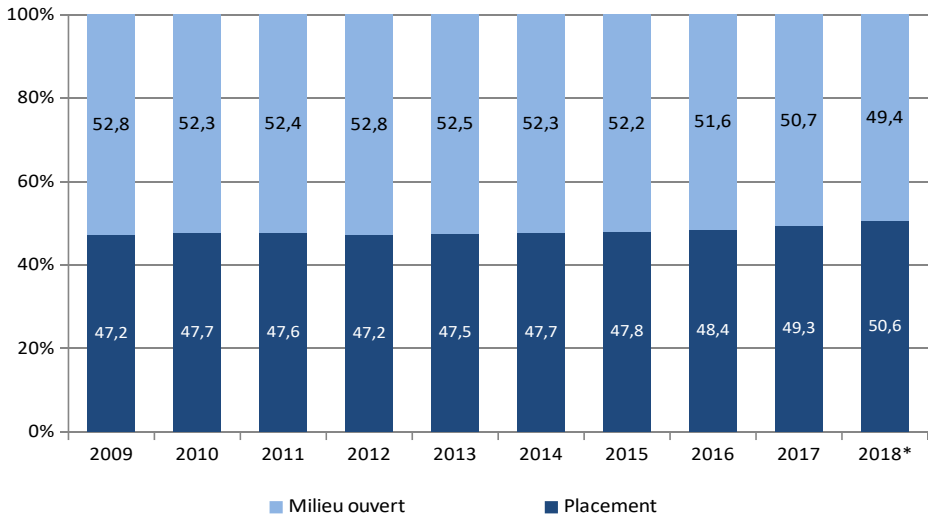
*Champ : mineurs (0-17 ans) faisant l'objet d'au moins une prestation ou mesure en protection de l'enfance, France entière hors Mayotte. Sources : Drees, DPJJ, Insee (estimation de population au 1er janvier 2018, résultats provisoires arrêtés fin 2018), ministère de la Justice, calculs ONPE. * L'estimation 2018 est provisoire*

3.1.2 Les différentes mesures

Ces mesures peuvent s'effectuer en milieu ouvert ou en accueil. Ainsi, suivant une courbe évoluant nettement depuis 2015, 50,6% des mineurs sont suivis en accueil contre 49,4% en milieu ouvert au 31 décembre 2018 (ONPE, 2020b).

Comme nous le verrons, une des explications possibles à cette augmentation des mesures d'accueil est la prise en charge des Mineurs non accompagnés (MNA).

Figure 3. Distribution entre milieu ouvert et accueil chez les mineurs au 31 décembre (de 2009 à 2018*) (ONPE, 2020b)



*Champ : ensemble des prestations/mesures en protection de l'enfance pour les mineurs (0-17 ans), France entière hors Mayotte. Sources : Drees, DPJJ, ministère de la Justice, calculs ONPE. * L'estimation 2018 est provisoire*

La plupart de ces mesures reposent sur des décisions judiciaires (7 fois sur 10 pour les mesures en milieu ouvert et 9 fois sur 10 pour les mesures d'accueil), ce qui illustre une tendance de plus en plus forte à la judiciarisation (ONPE, 2020b).

3.1.3 Les lieux d'accueil

En 2017, plus de 177 000 enfants, adolescents et jeunes adultes seraient donc accueillis dans des institutions ou des familles d'accueil (DREES, 2019). Selon Abassi (2020), un tiers des enfants pris en charge est placé en institution, moins de la moitié en famille d'accueil et un petit nombre dans des logements autonomes gérés ou financés.

3.1.3.1 Les lieux d'accueil en institution

Nous nous appuierons dans cette partie sur les travaux de Mainaud (2012) et d'Abassi (2020).

Dans son récent rapport, Abassi (2020) étudie plus en détail la situation dans les Maisons d'enfants à caractère social (MECS), les foyers de l'enfance, les pouponnières, les villages d'enfants, et les lieux de vie et d'accueil. Il existe 1 963 établissements sur le territoire français en décembre 2017, plus de 63% étant des MECS qui sont occupés à 95 % en 2017. Mais cette moyenne ne permet pas de rendre compte d'un taux d'occupation parfois très différent selon les lieux et les départements : 12% des établissements auraient ainsi un taux d'occupation supérieur à 100 % fin 2017…

Concernant les caractéristiques des jeunes accueillis en institution, ils étaient pour la plupart déjà suivis par l'ASE auparavant, 14% n'ayant jamais eu de mesure de protection au moment de leur arrivée (Abassi, 2020), ce qui illustre que le placement en France n'est pas le premier choix des institutions administratives et judiciaires.

Dans le tableau ci-contre, on peut relever différents phénomènes intéressants : la majorité des enfants accueillis en institution sont des garçons (62%), on retrouve une part importante de MNA (19%) et 13% des jeunes sont en situation de handicap.

Tableau 2. Répartition des jeunes accueillis selon leurs caractéristiques individuelles, par catégorie d'établissements, fin 2017 (Abassi, 2020)

En %

		MECS	Foyers de l'enfance	Pouponnières	Villages d'enfants	Lieux de vie	Ensemble
Sexe	Femme	39	34	46	51	36	38
	Homme	61	66	54	49	64	62
MNA / Non-MNA	"Mineurs non accompagnés"	18	28	<1	1	10	19
	(dont MNA mineurs)	(14)	(27)	(<1)	(1)	(8)	(15)
	(dont MNA majeurs)	(4)	(1)	(0)	(0)	(2)	(3)
	Non-"mineurs non accompagnés"	82	72	100	99	90	81
Pays de naissance (par zone géographique)	France	76	65	99	97	86	76
	Union européenne (hors France)	1	2	<1	1	1	1
	Hors Union européenne	22	31	<1	2	13	22
	Inconnu	<1	2	<1	0	0	1
Tranche d'âge	De 0 à 3 ans	2	13	83	6	1	5
	De 4 à 6 ans	6	10	13	15	2	7
	De 7 à 12 ans	26	21	3	46	21	25
	De 13 à 14 ans	14	11	<1	16	20	13
	De 15 à 17 ans	40	40	1	15	44	39
	De 18 ans ou plus	13	4	0	2	12	11
Reconnaissance administative du handicap	En situation de handicap	13	12	4	11	28	13
	Pas en situation de handicap	87	88	96	89	72	87

MECS : maisons d'enfants à caractère social.
Note > Un jeune est considéré comme en situation de handicap si un handicap lui a été reconnu par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).
Lecture > 40 % des jeunes accueillis en foyers de l'enfance au 15 décembre 2017 ont entre 15 et 17 ans (âge atteint au 31 décembre 2017).
Champ > France entière, hors Mayotte, au 15 décembre 2017 (hors sections d'accueil mère-enfant).
Source > DREES, enquête auprès des établissements et services de la protection de l'enfance (ES-PE) 2017.

Si on s'intéresse à la continuité du séjour des enfants dans ces établissements, au cours de l'année 2017, 38% ont quitté les MECS : 23% pour un autre placement ou une mesure de suivi à domicile et 15% sont sortis de l'ASE (Abassi, 2020).

Nous allons maintenant étudier précisément ces différents lieux.

Les Maisons d'enfants à caractère social (MECS) « accueillent pour des séjours de durée variable des enfants et jeunes majeurs dont les familles se trouvent en difficulté momentanée ou durable et ne peuvent, seules ou avec le recours de proches, assumer la charge et l'éducation de leurs enfants » (Mainaud, 2012, p. 35). Ces lieux de vie ont donc vocation à accueillir des enfants plutôt sur du moyen ou du long terme mais, selon les besoins, ils peuvent aussi prendre en charge des enfants en urgence.

À la différence des foyers de l'enfance, uniquement départementaux, ils sont, pour la majorité, gérés par des associations (86%) ou des organismes privés (9%) selon Mainaud (2012).

En 2008, la durée moyenne de séjour dans une MECS était de 18 mois.

Comme le montre ce tableau, un certain nombre de personnel travaille en MECS pour prendre en charge ces enfants.

Tableau 3. Effectifs employés dans les MECS au 15 décembre 2008 (Mainaud, 2012).

Fonction principale exercée	Nombre de personnes	Équivalent temps plein	En % des ETP	Taux d'encadrement (pour 100 places)
Direction	4 093	3 242,7	9	8,2
Services généraux	10 403	8 793,7	26	22,2
Encadrement sanitaire et social	2 044	1 920,8	6	4,9
Personnel éducatif, pédagogique et social	19 175	18 086,9	52	45,7
Personnel médical et paramédical, psychologues	2 212	1 138,7	3	2,9
Autres fonctions	1 437	1 315,5	4	3,3
Ensemble	**39 364**	**34 498,3**	**100**	**87,2**

Note • Taux d'encadrement = nombre d'ETP pour 100 places.
Champ • France entière. Situation au 15 décembre 2008.
Sources • DREES, Enquête ES 2008.

Selon Abassi (2020), 61% des enfants accueillis en MECS en 2019 sont des garçons, 13% des Mineurs non accompagnés et 53% ont 15 ans ou plus.

Les foyers de l'enfance « accueillent, à tout moment, les mineurs en situation difficile nécessitant une aide d'urgence. Ils ont pour mission d'observer et d'évaluer les enfants durant

leur séjour, afin d'amorcer un travail éducatif avec les enfants et les parents et de préparer leur orientation (retour à la famille, placement en famille d'accueil, placement en établissement, adoption) » (Mainaud, 2012, p. 99).

Ces lieux sont gérés à 98% par le secteur public, les enfants y restent en moyenne six mois et ce placement fait suite à une mesure judiciaire dans 76,7 % des cas (Mainaud, 2012).

Au 15 décembre 2017, les foyers de l'enfance accueillaient en majorité des garçons (66%) et des enfants d'âges très différents : 23% d'enfants de la naissance à six ans, 32% de sept à quatorze ans et 44% ayant quinze ans ou plus (Abassi, 2020).

Les pouponnières à caractère social « ont pour objet de garder jour et nuit les enfants de moins de trois ans accomplis qui ne peuvent ni rester au sein de leur famille ni bénéficier d'un placement familial surveillé et dont l'état de santé ne nécessite pas de soins médicaux » (Mainaud, 2012, p. 163).

Elles sont soit gérées par le secteur public (57%), soit par des organismes associatifs ou privés (43%). Les enfants y restent en moyenne 8 mois (Mainaud, 2012).

Le ratio garçon-fille est moins inégal dans ces institutions puisqu'elles accueillent, en 2017, 56% de garçons et 43% de filles. 83% des enfants ont trois ans ou moins (l'accueil de cette tranche d'âge était la vocation première de ce lieu) mais il faut noter que 13% des enfants ont entre quatre et six ans et 3% entre six à douze ans (Abassi, 2020).

Les villages d'enfants « accueillent des frères et sœurs orphelins ou dont la situation familiale perturbée nécessite un placement de longue durée. Ils se composent de quelques maisons regroupant chacune une ou deux fratries autour d'un éducateur familial, formant ainsi un cadre de vie de type familial, stable et sécurisant, dans lequel les enfants peuvent se reconstruire » (Mainaud, 2012, p. 219). Les villages d'enfants sont gérés par le milieu associatif (69%) ou privé (31%) et accueillent uniquement des fratries en internat complet. Les enfants y restent en moyenne 5 ans, ce qui est largement supérieur à toutes les autres institutions (Mainaud, 2012).

En 2017, on retrouve 51% de garçons et 49% de filles, seulement 1% de Mineurs non accompagnés et 46% d'enfants de 6 à 12 ans (Abassi, 2020). Ces chiffres illustrent à nouveau la spécificité de l'accueil en village d'enfants.

Les lieux de vie et d'accueil (LVA), qui sont une alternative aux MECS pour des jeunes en grande difficulté, « sont des structures d'accueil non traditionnelles qui offrent une prise en

charge de type familial. Autour d'un ou plusieurs permanents éducatifs, ils accueillent au moins trois et au plus sept personnes » (Mainaud, 2012, p. 277). Il s'agit du seul type de lieu pouvant être géré par des organismes privés à caractère commercial (20%). Les enfants y restent en moyenne 13 mois (Mainaud, 2012).

Ces lieux accueillent plutôt des garçons (64%) et 56% ont quinze ans ou plus. C'est le lieu où on retrouve le plus de jeunes en situation de handicap, ils seraient 28% selon l'étude de la Drees (Abassi, 2020).

Les établissements d'accueil mère-enfant « hébergent les femmes enceintes et les mères isolées accompagnées de leurs enfants de moins de trois ans qui ont besoin d'un soutien matériel et psychologique » (Mainaud, 2012, p. 333). Ces lieux peuvent être des structures autonomes (centres maternels) ou faire partie d'une MECS ou d'un foyer de l'enfance. Concernant ces structures non autonomes, les femmes accueillies ont, pour une grande majorité, entre 18 et 24 ans et restent en moyenne 6 mois (Mainaud, 2012).

Il faut noter que les placements peuvent également s'effectuer dans les établissements de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) pour les mineurs ayant commis des infractions, les centres associatifs de placement familial socio-éducatif, les établissements sanitaires ou médico-sociaux (instituts médico-éducatifs, instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques).

3.1.3.2 Les familles d'accueil

Selon l'Article L421-2 du Code de l'action Sociale et des familles, « l'assistant familial est la personne qui, moyennant rémunération, accueille habituellement et de façon permanente des mineurs et des jeunes majeurs de moins de vingt et un ans à son domicile. Son activité s'insère dans un dispositif de protection de l'enfance, un dispositif médico-social ou un service d'accueil familial thérapeutique. (…) L'assistant familial constitue, avec l'ensemble des personnes résidant à son domicile, une famille d'accueil ».

La Drees estime à environ 40 0000 le nombre d'assistants familiaux en France métropolitaine. Une étude est en cours actuellement pour mieux connaitre cette profession (Conseil national de l'information statistique, 2019).

Selon l'Article L421-5, « l'agrément de l'assistant familial précise le nombre des mineurs qu'il est autorisé à accueillir. Le nombre de mineurs accueillis à titre permanent et de façon continue ne peut être supérieur à trois, y compris les jeunes majeurs de moins de vingt et un ans. Toutefois, le président du conseil départemental peut, si les conditions d'accueil le permettent et à titre dérogatoire, autoriser l'accueil de plus de trois enfants pour répondre à des besoins spécifiques ».

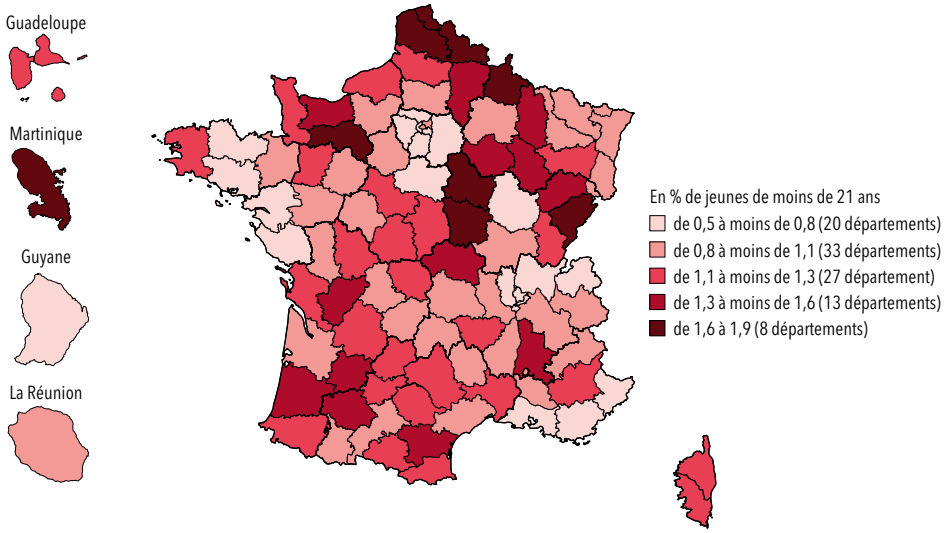
D'après un rapport de l'Observatoire national de protection de l'enfance (ONPE, 2015), il est le premier mode d'accueil des enfants placés dans près des deux tiers des départements français. Selon les départements, le nombre moyen d'enfants confiés varie mais est en moyenne de 1,8. Les auteurs pointent une situation « en tension » dans un grand nombre de départements où le nombre d'assistants familiaux diminue (alors que nous avons vu précédemment que le nombre d'enfants pris en charge est en constante augmentation). Les auteurs mettent aussi en avant une diversification de ce mode d'accueil, puisque dans 58 départements il est également utilisé dans des situations d'urgence, dans 56 départements pour des bébés nés sous le secret et dans 36 départements pour des mères mineures avec leur enfant.

Il existe par ailleurs un dispositif spécifique : l'Accueil familial thérapeutique (AFT) qui propose, associée à un hébergement en famille d'accueil, une prise en charge thérapeutique et sociale. En France, c'est David (1989) qui a réfléchi et mis pour la première fois en place ce type de structure. Une équipe pluri-professionnelle accompagne ainsi l'enfant, sa famille d'origine et sa famille d'accueil de manière plus globalisée et resserrée que dans une famille d'accueil traditionnelle.

3.1.4 Les disparités départementales

Il existe de nombreuses disparités départementales en France concernant le placement des enfants et adolescents, à la fois sur le nombre de prises en charge, le lieu d'accueil ou le type de mesure, comme le montrent ces différentes cartes issues du rapport de la Drees (2019). Ainsi on retrouve un pourcentage plus ou moins important d'enfants ou adolescents placés, bien que ces différences ne soient pas majoritairement significatives, la plupart des départements (60) se situant autour de la valeur médiane, soit 1%.

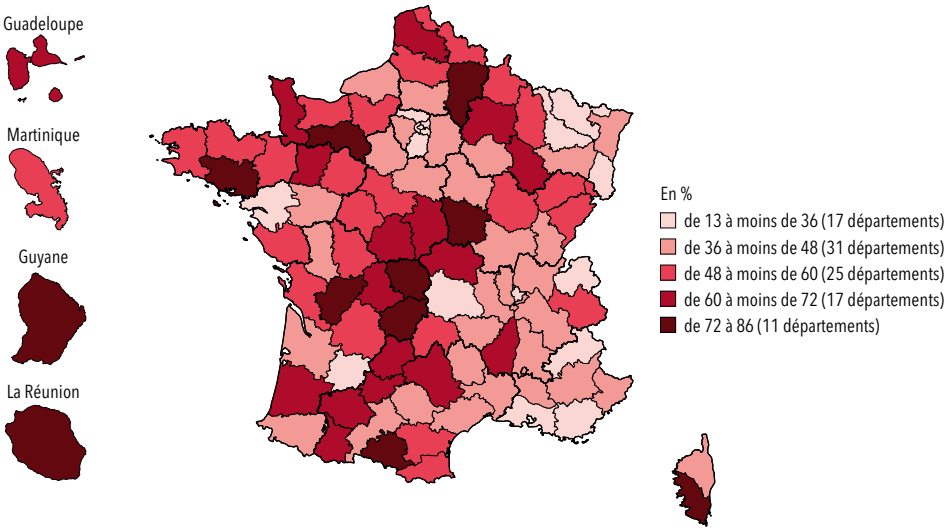
Carte 1. Nombre de jeunes accueillis, pour 100 jeunes de moins de 21 ans, au 31 décembre 2017



Lecture > Au niveau national, le taux de mesures d'accueil est de 1,1 %, au 31 décembre 2017.
Champ > France métropolitaine et DROM, hors Mayotte.
Sources > DREES, enquête Aide sociale ; Insee, estimations provisoires de population au 1er janvier 2018 (résultats arrêtés fin 2018).

En revanche, ces différences sont beaucoup plus significatives concernant le mode d'hébergement des enfants placés. En effet, le choix d'un placement en famille d'accueil peut passer de 13% à 86% selon les départements. La médiane (la valeur permettant de diviser un échantillon en deux parties égales) est à 48%.

Carte 2. Part des placements en famille d'accueil parmi les enfants confiés, au 31 décembre 2017



Note > Au niveau national, la part des placements en famille d'accueil parmi les enfants confiés est de 47 %, au 31 décembre 2017.
Champ > France métropolitaine et DROM, hors Mayotte.
Source > DREES, enquête Aide sociale.

Les auteurs étudient aussi la part des décisions judiciaires et administratives qui ont conduit au placement : les décisions judiciaires sont majoritaires mais peuvent varier de 64% à 93% selon les départements, ce qui met à nouveau en avant la gestion différente de la protection de l'enfance sur le territoire français.

Enfin, les dépenses départementales allouées à la protection de l'enfance sont également hétérogènes. En moyenne, en France, les services publics dépensent 36 500 euros par enfant ou adolescent placé, mais selon les départements cette dépense varie de 19 600 à 64 500 euros. Les auteurs expliquent que cette différence peut être liée au type de placement : les dépenses semblent plus élevées là où il y a un pourcentage plus important de placement en institution. Ils pointent aussi une corrélation (qui n'induit pas forcément un lien de causalité) avec le nombre d'enfants placés : plus ce nombre est important, moins la dépense par enfant est forte (DREES, 2019).

Dans l'analyse longitudinale de l'ONPE (2018), on observe une évolution différente dans le taux de suivi : ainsi, la majorité des départements suivent plus d'enfants depuis 2007 (soit 81 départements) tandis que 19 départements voient leur taux de suivi baisser. Par exemple, sur cette même période, la baisse des taux de suivi est la plus importante dans les départements des Hauts-de-Seine, des Yvelines, du Rhône et de l'Ardèche, alors qu'on observe des hausses de plus de 40 % dans les départements de la Mayenne, de la Martinique, des Hautes-Pyrénées, de la Vienne, des Deux- Sèvres, de la Nièvre, des Alpes-de-Haute-Provence et du Loir-et-Cher.

Quelles peuvent être les raisons de ces disparités départementales ?

Selon Marquet et al. (2013), différents éléments doivent être pris en compte : le taux de pauvreté, la proportion d'enfants placés et les moyens financiers.

Ainsi, dans les départements avec un fort taux de pauvreté, on retrouve une proportion plus importante d'enfants accueillis dès le plus jeune âge. Mais ce critère n'est pas suffisant : par exemple, dans les départements accueillant beaucoup d'adolescents, le facteur primordial semble plutôt être le taux de Mineurs non accompagnés.

Concernant le pourcentage de prise en charge en milieu ouvert, il est plus fort dans les départements où le taux de placement est important, ce qui peut s'expliquer à la fois par la plus grande proportion d'enfants suivis dans ces départements, mais aussi, et cela rejoint le facteur suivant, par le manque de moyens et l'attente d'une place de placement disponible.

Les différences de moyens tant sur un plan financier que logistique (nombre et type de places disponibles en institution et en famille d'accueil) sont des facteurs importants de ces disparités départementales.

Nous émettons aussi l'hypothèse d'un facteur politique : en effet, la protection de l'enfance étant gérée par chaque département, sa mise en place, son budget et ses modalités nous semblent également influencés par les décisions politiques de chaque conseil départemental et à la priorité accordée à la prise en charge de l'enfant en danger.

3.1.5 La question des Mineurs non accompagnés

Les Mineurs non accompagnés (MNA), anciennement appelés les Mineurs isolés étrangers (MIE), sont des enfants ou adolescents de nationalité étrangère, présents sur le territoire français sans un membre connu de leur famille.

Au sein des établissements institutionnels de la protection de l'enfance, au 15 décembre 2017, 19% des enfants accueillis sont des MNA, soit un enfant sur cinq, la plupart étant hébergés en foyers de l'enfance. 28% des enfants dans ce type de structure sont ainsi des MNA, ce qui amène certains foyers à se spécialiser dans leur accueil (Abassi, 2020).

Le dernier rapport de la mission des Mineurs non accompagnés (MMNA) estime à 16 760 le nombre d'enfants déclarés MNA entre le 1er janvier et le 31 décembre 2019. Après de très fortes augmentations depuis 2016 (85% en 2017 et 14% en 2018), on observe en 2019 une baisse de 1,5%, amenant les auteurs à faire l'hypothèse d'une stabilisation du nombre d'arrivées. La grande majorité des MNA sont des garçons (95,5 %) et ils ont plus de quatorze ans à 90,08% (Ministère de la Justice, 2020).

3.2 La clinique de l'enfant placé

3.2.1 Littérature internationale

Nous ne reprendrons pas les éléments de la précédente partie concernant les conséquences de la maltraitance sur les enfants, mais nous allons mettre en avant des études spécifiques sur les enfants placés. Nous nous baserons sur les résultats de l'étude longitudinale américaine NSCAW (National Survey of Child and Adolescent Well-Being) et sur des études récentes dans la littérature internationale. Il faut noter qu'il est difficile de déterminer si les

difficultés rencontrées par les enfants sont les conséquences des maltraitances subies, des effets de la séparation et du placement ou de l'intrication de ces deux situations.

Les deux études longitudinales américaines NSCAW seront référencées comme NSCAW I (portant sur 6200 enfants, la collecte de données ayant eu lieu entre 1999 et 2007) et NSCAW II (sur 5873 enfants, entre 2008 et 2009).

Les données issues de la NSCAW I présentées dans ce travail font plus précisément référence à une cohorte de 727 enfants placés.

Selon la NSCAW I, les enfants placés ont des scores plus faibles dans tous les tests cognitifs et neuropsychologiques administrés (tests verbaux et non verbaux, tests de lecture et de mathématiques, batteries neurodéveloppementales…) par rapport aux enfants de la même tranche d'âge (U.S. Department of Health and Human Services & Administration for Children, Youth and Families, 2001).

Grâce aux données de la NSCAW II, les auteurs ont comparé le niveau d'engagement cognitif (à différencier de la réussite scolaire) et ont montré que les enfants placés avaient un niveau plus élevé comparé aux enfants victimes de maltraitance mais vivant toujours chez leurs parents (Font & Maguire-Jack, 2013).

Sur les 727 enfants étudiés lors de la NSCAW I, 27% présentaient des troubles somatiques variés (8% étaient asthmatiques, 12% souffraient de maladies gastro-intestinales…). Ces données rejoignent ainsi ce qui a été présenté concernant les enfants maltraités. Si l'on s'intéresse à la prise en charge médicale de ces enfants, les auteurs ont trouvé que les enfants étaient globalement bien suivis par rapport à ces problèmes somatiques.

Toujours selon les données de la NSCAW I, les auteurs ont montré qu'un quart à la moitié de ces enfants présentaient des troubles du comportement, et que la moitié des enfants de plus de onze ans avaient commis des actes délinquants et auraient moins de compétences sociales.

En revanche, ces enfants avaient des compétences adaptées et même supérieures concernant l'autonomie.

Dans une autre étude, les auteurs ont comparé trois groupes d'enfants : un groupe avec des enfants maltraités ayant été placés, un autre groupe d'enfants maltraités mais toujours au

domicile parental et un troisième groupe sans antécédents de maltraitance ni de placement. Les enfants placés exprimaient plus de difficultés comportementales mais sans que ces différences soient significatives par rapport au groupe d'enfants maltraités et toujours au domicile parental (Lawrence et al., 2006).

Il est intéressant de lier ces résultats à ceux de la NSCAW II qui montraient que pour des enfants ayant été victimes de violences, leurs difficultés comportementales et psychologiques semblaient s'améliorer suite à un placement stable (ce critère de stabilité se retrouve dans de nombreuses études), à la différence des enfants étant restés au domicile parental (Conn et al., 2015).

Dans une étude portant sur des adolescents placés, il a été mis en avant qu'ils étaient quatre fois plus à risque d'avoir fait une tentative de suicide dans les douze derniers mois et qu'ils étaient cinq fois plus susceptibles d'avoir été diagnostiqués avec une addiction (Pilowsky & Wu, 2006).

L'étude de Ford et al. (2007) a montré que les adolescents placés présentaient des troubles psychologiques à psychiatriques pour près de la moitié d'entre eux et que cette prévalence était supérieure à celles d'autres groupes d'adolescents, y compris ceux vivant dans des environnements très défavorisés.

Concernant la prise de médicaments, la NSCAW II a mis en évidence une plus grande prescription de psychotropes chez les enfants placés, y compris sans un suivi en parallèle : 9,4% des enfants avec un diagnostic psychiatrique posé n'étaient pas suivis mais étaient sous traitement (Stambaugh et al., 2012).

Enfin, en Roumanie, une étude portant sur 110 enfants placés en institution montre qu'ils présentent des troubles psychologiques plus importants (dépressifs, anxieux, agressifs, TDA-H...) que des enfants n'ayant pas été placés. Les auteurs précisent que la stabilité lors de du parcours en Protection de l'enfance est un facteur essentiel dans le développement de troubles mentaux à l'adolescence (Humphreys et al., 2015).

3.2.2 Littérature française

On retrouve peu de données nationales concernant les difficultés rencontrées par les enfants placés en France, en revanche, on retrouve des études départementales permettant de

dresser certains constats. Il faut rappeler qu'en raison de la méthodologie propre de chaque étude, les outils utilisés et les critères de recrutement sont parfois bien différents. Mais ces études permettent de mettre en lumière quelques phénomènes saillants et importants pour la prise en charge de ces enfants.

D'un point de vue national, au niveau de la scolarité, en 2017 (Abassi, 2020) la grande majorité des enfants placés en institution sont scolarisés (97%), mais ce niveau reste en deçà des chiffres retrouvés pour l'ensemble de la population (100%). L'auteur pointe que ce chiffre est lié à la date d'arrivée dans l'institution : plus l'enfant est placé tardivement, plus il a de chance d'être déscolarisé. Les taux de scolarisation des jeunes de 18 à 19 ans sont assez proches de l'ensemble de la population mais chutent drastiquement après cet âge : seulement 8% poursuivent une formation dans l'enseignement supérieur (contre 52%), ce qui correspond au moment où la prise en charge en protection de l'enfance s'arrête pour la plupart.

Concernant le niveau scolaire, 40% des enfants de 11 ans sont toujours à l'école primaire contre 10% dans la population générale, et ils sont encore un sur dix à 12 ans contre un enfant sur 100 (Abassi, 2020).

Entre 1998 et 2003, l'étude du Centre Rhône-Alpes d'épidémiologie et de prévention sanitaire, le CAREPS (2003), s'est intéressée aux caractéristiques d'enfants de 11 et 12 ans accueillis à Paris. Elle a pu définir cinq groupes différents parmi les cinq cent enfants étudiés : 19% des enfants allaient bien dans les différents domaines étudiés (scolaires, psychologiques, physiques) ; 35% présentaient des difficultés mais allaient mieux depuis le début de leur prise en charge ; 32% n'allaient pas bien dans différents domaines et les auteurs n'avaient pas remarqué d'évolution depuis le début de leur prise en charge ; 6% allaient moins bien depuis leur arrivée et enfin 8% n'avaient pas pu être assez évalués en raison d'un manque d'informations dans les dossiers (élément tout aussi intéressant).

Il faut noter que dans le premier groupe, celui des enfants allant bien, ces derniers étaient majoritairement en famille d'accueil (94%) et étaient pour la plupart depuis plus de sept ans dans le système de protection de l'enfance.

Cette étude illustre la diversité des situations mais montre aussi que la majorité des enfants de cette étude présente un ensemble de troubles, qui sont ou non en amélioration.

En 2003, dans les Yvelines, une étude (par des questionnaires et des études sur dossier) porte sur environ un tiers des enfants pris en charge par la protection de l'enfance dans ce

département (soit 541 enfants). Les auteurs expliquent que 70% de ces enfants présentent des « fragilités psycho affectives » (sans qu'une prise en charge satisfaisante puisse leur être apportée dans pratiquement la moitié des cas) ; 40% des difficultés scolaires et 16% des comportements violents physiquement ou verbalement (Fiacre et al., 2003).

Une autre étude porte sur 183 adolescents en foyers : 48,6% présentent des problèmes de santé mentale (anxiété, dépression, tentatives de suicide, symptômes psychotiques, troubles du comportement alimentaire) avec une forte comorbidité, ce qui serait, selon les auteurs, deux à trois fois plus important que le reste de la population adolescente à l'époque en France (Bronsard et al., 2008).

En 2009, Frechon (2009) analyse 809 dossiers d'enfants ayant été pris en charge dans deux départements d'Ile de France. Elle montre qu'un certain nombre de ces jeunes manifestent des éléments de mal être, comme le précise ce tableau.

Tableau 4. Évènements « marqueurs de mal être » vécus par les jeunes (en %), Frechon (2009).

Avoir connu au moins une fois l'évènement	Filles	Garçons	Total
Fugue	25%	16%	20%
Tentative suicide	18%	4%	10%
Hospitalisation en psychiatrie	10%	5%	7%
Maternité/paternité en cours de prise en charge	14%	1%	7%
Toxicomanie	6%	6%	6%
Pb alimentaires (anorexie, boulimie)	7%	1%	4%
Prostitution	2%	0%	1%

Elle indique aussi qu'un quart des enfants a révélé, au cours de leur prise en charge, une forme de maltraitance vécue dans leur famille d'origine et qui n'était pas connue des services sociaux (en particulier les violences sexuelles).

Une étude en Loire-Atlantique sur 423 enfants (portant à la fois sur une étude des dossiers et sur des questionnaires envoyés aux établissements) montre que 21,7% des enfants présentent des troubles du sommeil, 19,9% des troubles de l'attachement, 17,7% des troubles de l'agressivité, 16,1% des troubles de l'attention, 15,8% des difficultés de compréhension, 13% des conduites de victimisation, 11,8% des conduites à risque, 8% sont énurétiques et 4,3%

encoprétiques. Seuls 15% des enfants ne présenteraient pas de symptômes. Les auteurs ne retrouvent pas de différences au niveau somatique par rapport à l'ensemble de la même classe d'âge dans le département (Bacro et al., 2013).

Dans une étude portant sur 128 enfants entrés dans un dispositif de protection de l'enfance avant l'âge de 4 ans (en Maine et Loire), les auteurs retrouvent un grand nombre d'enfants présentant des troubles psychiatriques, que cela soit à l'entrée dans le dispositif (90%) ou lors de leur sortie (72%). 46% des enfants accusent aussi un retard de croissance au moment de leur admission, plus ou moins rattrapé lors de leur prise en charge.

Les auteurs mettent en avant le lien entre la durée entre une première alerte de suspicion de maltraitance et le placement, et l'insertion sociale : plus ce temps a été long, plus l'insertion sociale semble difficile. Ainsi, ce facteur combiné au nombre de placements différents prédit l'importance des difficultés présentées par ces enfants à leur majorité (Tanguy et al., 2015).

Malgré les écueils statistiques et le manque d'uniformité des outils ou moyens d'analyse, l'ensemble de ces études met en avant les difficultés rencontrées par les enfants placés en France, mais aussi la necessité d'études d'envergure nationale et l'utilisation d'outils uniformisés, permettant également une meilleure articulation de la prise en charge.

3.2.3 Éléments psychodynamiques

Nous allons maintenant nous intéresser aux éléments cliniques et psychodynamiques retrouvés chez les enfants placés.

Berger (1997, p. 20) va décrire, pour ces enfants placés, une véritable "pathologie du lien atypique et spécifique" qu'il définit par la coexistence de plusieurs mécanismes : « le clivage, un mélange d'attaques incessantes du lien à autrui et de peur panique de perdre ce lien ». Il précise ainsi que chez les enfants placés on observe, d'un côté un déni massif des causes du placement (violences, défaillances parentales), ce qui empêche l'enfant de comprendre cette séparation et toutes les explications rationnelles qui pourraient lui être données, et de l'autre ce clivage (*ibid.*).

Cette pathologie du lien se retrouve aussi dans les fortes angoisses d'abandon ressenties par ces enfants. En réponse à ces angoisses, comme le rappelle Guillier et Derivois (2011),

différents mécanismes se manifestent: l'agrippement (Hermann, 1943), l'adhésivité (Berger, 1997) ou encore le collage (Berger, 2003).

Les auteurs proposent le terme de l'accaparement : « dans une très forte demande affective et une inquiétude relationnelle permanente, l'enfant placé essaierait, en accaparant l'autre (à la mesure de la défaillance de son vécu intersubjectif précoce), à la fois de compenser son vécu de manque d'objet, de mettre en scène et d'expérimenter quelque chose du « non approprié » de son histoire » (Guillier & Derivois, 2011, p. 133).

Il est essentiel de tenir compte de ces mécanismes dans le travail éducatif et thérapeutique en protection de l'enfance car l'accaparement peut venir provoquer de forts mouvements contre-transférentiels négatifs chez les intervenants, comme nous le verrons dans une prochaine partie.

Berger (1997) rapporte deux mécanismes de défense : un clivage avec une coexistence entre des souvenirs des violences et l'idéalisation des parents (sans possibilité de relation et donc sans accès à l'ambivalence). Ce clivage explique ainsi le désir parfois très fort de ces enfants de retourner vivre chez leurs parents (malgré des situations de violence extrême), ce qui n'est pas sans provoquer parfois l'incompréhension et même la colère de certains professionnels.

Berger explique que ces mécanismes se retrouvent lors du travail thérapeutique, quand le thérapeute est confronté à l'impossibilité pour l'enfant de parler et même, semble-t-il, de se souvenir des expériences douloureuses avec ses parents, les imagos parentales accessibles étant toujours idéalisés.

Pour mieux comprendre les fonctions de ce désir, Berger propose deux hypothèses : rechercher l'objet agresseur, c'est peut-être permettre une certaine action sur des expériences traumatiques du passé, mais c'est aussi se convaincre que l'objet est encore présent, que le lien psychique avec l'objet parental perdure. D'après Berger, ces mécanismes permettent la survie psychique de l'enfant.

Berger explique ainsi que si l'enfant se confrontait à une image violente de ses parents, il serait renvoyé à un ressenti de dépendance insupportable. Il fait aussi l'hypothèse que le clivage lui permet de se protéger contre un vécu mélancolique.

De plus, comme le rappelle Ydire et Gaudriaut (2014), les enfants contractent une dette de vie, une "dette d'existence" (Bydlowski 1997) auprès de leurs géniteurs pour les avoir mis au monde. Cette dette participe aussi du désir de ces enfants de revenir chez leurs parents, dans un mouvement teinté de culpabilité.

Cette dette d'existence peut se rapprocher de la notion de conflit de loyauté, importante en protection de l'enfance, comme ont pu l'expliquer Nouvel et Dessons (2009). Ces auteurs illustrent comment ces conflits d'appartenance, ces conflits de loyauté multiples se retrouvent chez tous les acteurs d'un placement : l'enfant, les parents, la famille d'accueil ou encore l'équipe éducative.

Concernant l'enfant plus particulièrement, il se retrouve tiraillé entre sa famille d'origine de laquelle il a été séparé et sa famille d'accueil et/ou ses éducateurs. Comment concilier sa loyauté originelle avec celle pour la famille qui s'occupe de lui actuellement ? Se sentir bien dans sa famille d'accueil, est-ce trahir/ rejeter sa famille d'origine ? Reconnaître de l'attachement pour ses parents, est-ce trahir ses éducateurs ? David (2004b) explique ainsi que l'enfant est partagé entre deux familles et que ce conflit interne doit être travaillé et pris en charge par les services autour de l'enfant et des familles.

Comme le dit Berger (1997, p. 94) : « aimer l'un, c'est faire disparaître l'autre ou le rendre mauvais ».

Berger (1997, p. 109) rapporte les troubles qu'on observe chez ces enfants placés, et en particulier certains affects d'une grande violence : l'impuissance, le désespoir, la rage, la honte, une « extrême violence » et des mouvements d' « envie féroce ». Il explique que ce sont des affects ressentis auparavant par l'enfant et qu'il va faire revivre auprès des différents intervenants.

Ces tableaux cliniques sont décrits par Ydire et Gaudriaut (2014) comme mêlant des traits névrotiques, psychotiques, narcissiques et dépressifs, ce qui semble les rapprocher de ce que Misès (2004) décrit dans les états limites de l'enfance.

Berger (1997) lie la violence de ces enfants avec le mécanisme du clivage explicité précédemment dans cette partie. Ainsi ces enfants peuvent parfois fonctionner de manière adaptée et d'autres fois être aux prises avec des crises clastiques très violentes qu'il qualifie d'« authentiques moments hallucinatoires » (p. 82).

Dans le cas du placement familial, David (2004b, p. 2755-2756) explique que souvent, après une première phase d' « idylle » chez la famille d'accueil, l'enfant entre dans une phase moins défensive mais « laisse réapparaitre sa problématique interne et introduit dans sa famille d'accueil de nombreux éléments dépressifs, d'opposition, de violence et d'abandonnisme qui appartient à sa relation maternelle ou paternelle ».

Ces mouvements projectifs sont alors très violents pour la famille d'accueil et les équipes mais aussi pour l'enfant qui vient ainsi contrôler le lien et sa solidité. Comme nous le

verrons dans la partie consacrée à la notion de séparation, il est essentiel pour l'enfant placé de faire peu à peu l'expérience de son autonomisation physique et psychique, ce qui passe par la mise en place d'objets internes solides et stables.

Dans son travail sur les enfants ayant vécu des traumatismes relationnels précoces, Bonneville-Baruchel (2015) évoque différentes manifestations observées chez ces enfants.

Elle explique qu'on peut lire dans les mouvements, les attitudes ou les postures comment « le corps a été investi dans les premières relations » (Bonneville-Baruchel, 2015, p. 31).

Ces enfants interpellent, bousculent les représentations mais aussi leur corps et celui des autres. Bonneville-Baruchel propose plusieurs hypothèses à ce sujet. Ainsi, ces enfants auraient des difficultés à contenir et à lier psychiquement leur excitation, leur agitation extrême viendrait refléter leur bouillonnement interne. Mais cette agitation pourrait aussi se comprendre comme une tentative, par le corps et l'agir, d'élaborer leurs vécus traumatiques.

De plus, l'auteur met en avant les défauts du schéma corporel et du « Moi Peau » (Anzieu, 1985) de ces enfants, qui bien souvent n'ont pas conscience de leurs limites corporelles, ce qui peut provoquer des angoisses fortes de morcellement.

Concernant les difficultés que rencontrent professionnels et chercheurs dans cette clinique, Bonneville-Baruchel (2015) propose plusieurs pistes de compréhension.

Ainsi, elle insiste sur le mécanisme d'identification projective pathologique qui peut amener un sujet, en lien avec un enfant placé, à « éprouver les émotions dont il ne veut pas et à adopter des attitudes qui confirment ses représentations et modèles internes » (Bonneville-Baruchel, 2015, p. 197). Confronté à des fortes difficultés d'élaboration des expériences traumatiques, à la confusion identitaire et identificatoire, l'enfant peut alors envahir l'espace psychique de l'autre, attaquer ses capacités de pensée pour survivre psychiquement. Le travail avec ces enfants peut périlleux et doit être pensé en amont et tout au long de la thérapie.

3.3 Le devenir des enfants placés en France

Récemment, un chiffre a été repris dans les médias : 26% des personnes sans domicile fixe seraient d'anciens enfants placés (Fondation Abbé Pierre, 2019). La question du devenir de ces enfants à leur sortie du dispositif de protection de l'enfance semble ainsi peu à peu commencer à préoccuper les institutions. En effet, après 18 ans, certains adolescents peuvent

obtenir un contrat jeune majeur qui leur permet un accompagnement et des aides jusqu'à leur 21 ans, mais ce contrat est proposé à peu de jeunes et les conditions d'accès sont de plus en plus contraignantes. Les derniers chiffres estiment à 36% le nombre d'adolescents bénéficiant d'un contrat jeune majeur en France mais avec des disparités très fortes entre les départements (Asdo, 2020).

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (2020) rappelle que l'âge moyen de départ du domicile parental en 2018 en France est de 23,7 ans.

Une des premières études françaises sur le devenir des enfants placés a montré que, sur une cinquantaine d'adultes ayant été placés, la moitié était dans une forte instabilité professionnelle et sociale (Mouhot, 2001).

Selon l'étude de Rousseau et al. (2016), 25% des enfants devenus adultes présentent une pathologie psychiatrique ou un trouble psychologique, mais ce résultat est nuancé par certains facteurs. En effet, la gravité et la durée de l'exposition au risque de violence est un facteur de risque pour le développement et le maintien des troubles à l'âge adulte, alors que la prise en charge précoce et rapide (après un premier signalement) apparait comme un facteur de protection.

L'enquête ELAP (l'Étude sur l'accès à l'autonomie des jeunes placés) est inédite en France et a suivi 1 622 adolescents de 17 à 20 ans. Cette étude montre que les adolescents, à la sortie de leur parcours, ont peu de liens familiaux et amicaux : 25% n'auraient pas de liens avec leurs parents (étant orphelins pour 8% ou en rupture pour 17%).

Les auteurs ont comparé le devenir d'adolescents avec ou sans contrat jeune majeur et expliquent que ce contrat permet à la plupart des adolescents d'obtenir au moins un diplôme, mais aussi des compétences financières ou administratives (Frechon, 2009).

Dans sa thèse de doctorat, Novo (2020) a étudié les représentations d'attachement des enfants placés dans différents dispositifs de protection de l'enfance. Ses premiers résultats indiquent que les enfants placés en accueil familial thérapeutique ont, à l'âge adulte, des représentations d'attachement comparables à ceux des enfants n'ayant pas été placés, alors que ces scores sont différents pour les enfants ayant été placés dans d'autres dispositifs.

Ainsi, il a pu démontrer les effets bénéfiques d'un soin psychique de l'enfant quand le dispositif de placement met le thérapeutique au centre.

4 La séparation

4.1 Des processus de séparation psychique à la séparation physique

Le concept de séparation est central dans le développement psychique de l'être humain et a été étudié par un grand nombre d'auteurs.

Nous essaierons de présenter les notions centrales transversales de différents auteurs à travers plusieurs périodes de la vie psychique. La revue de la littérature sur cette question est vaste et nous avons fait le choix de ne pas être exhaustifs mais de nous centrer sur quelques auteurs importants et des notions centrales pour la compréhension du sujet de cette étude.

Pour Winnicott (1956c), le nouveau-né se trouve à sa naissance dans un état de dépendance absolue à la mère. Il insiste sur l'importance des soins parentaux : le « holding », « handling » et « l'object presenting » qui vont permettre peu à peu à l'enfant de ressentir un sentiment de continuité d'existence. « Un bébé seul n'existe pas » ! Cette interjection qui avait fait polémique met en fait en avant la notion forte chez Winnicott de l'interaction constante entre l'enfant et ses parents, ce qui lui permet d'accéder à une intégration du self.

Houzel (2016) met en avant la portée pas seulement physique du holding chez Winnicott : l'enfant est porté physiquement mais aussi psychiquement, le holding désignant l'environnement entourant et structurant (Winnicott, 1956c).

Winnicott développe la notion de préoccupation maternelle primaire qui commence quelques semaines avant la fin de la grossesse et où la mère se décentre de l'extérieur pour se concentrer entièrement sur le nourrisson et ses besoins. Cette « folie normale » permet à la mère « de s'adapter aux tout premiers besoins du nouveau-né, avec délicatesse et sensibilité » pour que l'enfant acquière « un sentiment continu d'exister « (Winnicott, 1956a, p. 171).

Quelques semaines après la naissance, cette préoccupation maternelle disparait et Winnicott introduit un nouveau concept : la mère doit être suffisamment bonne (« good enough mother »,1953), non pas parfaite mais pouvant répondre de manière adaptée aux besoins de l'enfant, sans l'envahir physiquement et psychiquement et lui accordant peu à peu une certaine autonomie.

Quand les soins parentaux sont inadéquats, plus particulièrement quand la mère n'est pas suffisamment bonne, quand ses réponses aux besoins de son enfant sont désordonnées,

imprévisibles ou inadaptées, l'enfant se développe alors en « faux self » pour défendre son vrai self. Ce type de défense est rigide et amène à des tableaux cliniques particuliers chez les enfants et les adultes. De Parseval (2007) rapproche ainsi cette notion de faux self du nourrisson savant de Ferenczi (1932), état caractéristique d'un traumatisme narcissique précoce.

Mahler & Dupont (2013, p.60) décrivent une deuxième phase entre le nourrisson et sa mère, qui vient succéder à ce qu'elle nomme de manière symbolique une période d'« autisme normal ». Dans cette dernière « le nourrisson semble alors se trouver dans un état de désorientation hallucinatoire primitif où la satisfaction des besoins appartient à sa propre orbite de toute-puissance autistique ».

Elle explique qu'à partir du deuxième mois, l'enfant se trouve dans une phase symbiotique avec sa mère, dans une toute puissance duelle où l'enfant ne différencie pas ce qui vient de lui de ce qui vient de sa mère. Elle relie ce concept à celui de narcissisme primaire, mis en avant par Freud (1915b).

Durant cette période, l'enfant prend petit à petit conscience que l'objet est total et pas absolument satisfaisant ou insatisfaisant, ce qui lui permet de construire son Moi et d'accéder à la phase de séparation-individuation.

Klein (1946) propose elle aussi deux périodes qui se succèdent : la phase schizo-paranoïde et la phase dépressive. Dans la première, elle met en avant une séparation d'abord clivée au sein du même objet : soit bon soit mauvais, du fait des mécanismes d'introjection et de projection (Klein, 1946). Dans la deuxième position, qui intervient lors du deuxième semestre de vie, l'enfant prend conscience de l'Objet total et peut alors ressentir de l'angoisse face à ses propres pulsions destructrices.

La séparation est particulièrement essentielle dans le développement de l'enfant car elle signe la distinction Soi-Non Soi, c'est-à-dire l'intersubjectivité, définie par Golse et Moro (2014, p. 139) comme "l'ensemble des processus et des mécanismes qui permettent à un bébé de ressentir profondément que lui et l'autre cela fait deux". Atteindre l'intersubjectivité, secondaire dans ce cas, c'est ainsi accéder à la conscience que l'autre est séparé de soi.

Mahler (1975) nomme le concept de séparation-individuation, qui s'installe à partir de 6 mois et qui correspond au « sentiment d'"être séparé", en référence à la réalisation intrapsychique d'un sentiment d'être séparé de la mère et, par-là, de l'univers dans son

ensemble ». Bernateau (2008) précise que Mahler montre la valeur proprement psychique de la séparation durant cette période.

Mahler décrit plusieurs phénomènes intrapsychiques qui caractérisent cette phase majeure du développement. Tout d'abord, elle met en avant un premier déplacement de l'investissement libidinal : la perception se déplace vers l'extérieur et en particulier vers l'objet partiel parental. « La succession des gratifications et des frustrations promeut la structuration » (Mahler & Dupont, 2013, p. 64), mais elle souligne que ces frustrations doivent être progressives et contenues par la mère pour que l'enfant puisse les supporter. Selon Khan (1976), la mère doit avoir une fonction de « bouclier pare-excitations » pour protéger le Moi de l'enfant.

À partir de 9-10 mois, l'enfant connait un autre déplacement massif libidinal en lien avec le développement de la marche. En effet, l'enfant est encouragé concrètement à se distancer physiquement de ses parents. Mahler souligne que si les étapes antérieures ont été suffisamment bonnes et contenantes pour l'enfant, il est prêt à commencer à se séparer de manière sécurisante. Le Moi en construction, par des va-et-vient constants entre l'interne et l'externe, supporte de plus en plus la séparation physique et psychique avec sa mère. Cette évolution fait écho aux observations piagétiennes, par exemple l'accès à la permanence de l'objet où l'enfant comprend que l'objet existe indépendamment de sa perception et ses actions (Piaget, 1937).

Ce processus de distinction et conscience de la séparation chez l'enfant est matérialisé par l'un des 3 organisateurs de Spitz (1947) : l'angoisse de l'étranger ou angoisse du 8ème mois, qui "révèle la différenciation de la mère " (Meffre, 2008, p. 59).

Pour Bion (1963), les éléments beta correspondent aux impressions et ressentis « bruts » qui sont peu à peu transformés et reliés entre eux pour devenir les éléments alpha, première étape vers l'élaboration psychique. Le travail de la fonction alpha permet ainsi au bébé de séparer ce qui est lui de ce qui n'est pas lui.

Pour Winnicott (1956c), à la phase de dépendance décrite précédemment succède celle de dépendance relative puis celle d'indépendance, et il met en lumière les éléments constitutifs de cet accès à l'indépendance et donc à la capacité d'être différencié et séparé de l'autre. Nous allons maintenant les étudier.

Les concepts d'espace transitionnel et d'objet transitionnel illustrent le travail psychique autour de la séparation. Le doudou, par exemple, permet à l'enfant de supporter l'absence, c'est la première possession du « non-moi » (Winnicott, 1960b). Ainsi, « sa fonction est de permettre à l'enfant d'expérimenter son monde interne dans une relation de projection tout en apprenant

à le dissocier du monde externe » (Govindama & Louis, 2005, p. 324). L'espace transitionnel se situe entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors.

La capacité à être seul, et plus particulièrement à être seul en présence de l'autre, signe chez Winnicott la bonne intégration de l'objet interne qui permet de survivre à son absence, et c'est donc le signe d'une amorce d'individuation.

« Être seul en présence de quelqu'un est un fait qui peut intervenir à un stade très primitif, au moment où l'immaturité du moi est compensée de façon naturelle par le support du moi offert par la mère. Puis vient le temps où l'individu intériorise cette mère support du moi et devient capable d'être seul sans recourir à tout moment à la mère ou au symbole maternel » (Winnicott, 1960a, p. 209).

Winnicott décrit ainsi trois étapes : « je » puis « je suis » et enfin « je suis seul » qui ne peut être atteint qu'avec un environnement suffisamment bon.

L'une des activités que l'enfant seul peu à peu découvre et supporte est le jeu.

Freud (1920) avait déjà décrit cela avec le jeu du Fort-Da : son petit-fils de 18 mois, quand sa mère s'absentait, envoyait une bobine et la faisait revenir avec jubilation. Ce jeu semblait permettre un travail psychique autour de la séparation, l'objet absent pouvant être retrouvé. Mais, comme le précise Leverrier (2006), ce jeu met aussi en avant l'importance du langage dans cette acceptation de l'absence et de la séparation.

Pour Winnicott, on peut distinguer deux types de jeu : le playing et le game, ce dernier étant organisé par des règles. Le playing, un jeu sans règles établies, illustre la transitionnalité entre le monde interne et le monde externe.

Les théories sexuelles infantiles sont au nombre de trois selon Freud : la théorie de la femme au pénis, la théorie cloacale de la naissance et la théorie sadique du coït (Freud, 1908), qui sont des représentations que l'enfant a sur la sexualité et la naissance.

Selon Sedat (2006, p. 34) « les organisations sexuelles infantiles ont donc un postulat commun : le déni de la séparation », car l'enfant, en amont de la période œdipienne, centre ses représentations sur lui-même, seul organisateur du monde qui l'entoure.

L'entrée dans la période œdipienne (schématiquement de l'âge de 3 à 5 ans) marque une étape importante dans son accès à la différenciation et à la séparation. Le complexe d'Œdipe, véritable organisateur de cette période, est mis en lumière par Freud (la première occurrence semble être dans une lettre écrite à Fliess en 1897). Il peut être défini comme le désir pour le parent de l'autre sexe et l'hostilité pour le parent du même sexe chez l'enfant.

Mais Freud précisera l'importance de considérer le complexe d'Œdipe dans son ensemble et pas uniquement dans un versant positif : « Une investigation plus approfondie met à découvert la plupart du temps le complexe d'Œdipe dans sa forme la plus complète, lequel est double, positif et négatif, dépendant de la bisexualité originelle de l'enfant, c'est-à-dire que le garçon n'a pas seulement une position ambivalente envers le père et un choix d'objet tendre pour la mère, mais qu'il se comporte aussi simultanément comme une fille, qu'il manifeste la position féminine tendre envers le père et la position hostile-jalouse lui correspondant vis-à-vis de la mère » (Freud, 1923b, p. 276-277).

Ce qui nous intéresse est justement le rôle majeur de la période œdipienne dans la construction psychique de la séparation. La question centrale de la triangulation œdipienne marque ainsi l'intégration par l'enfant de l'existence d'un tiers séparateur et de la nécessité de s'en dégager. Le dépassement du complexe d'Œdipe marque donc un passage important dans les capacités d'individuation de l'enfant et amorce l'entrée en période de latence.

Mais ce travail viendra se réactiver à l'adolescence quand l'individu devra se détacher des objets originaires (Chabert, 2007).

Nous reviendrons plus en détail sur la période de latence dans une partie qui lui sera consacrée mais nous allons maintenant étudier des éléments clés de cette période en lien avec le concept de séparation.

En effet, la période de latence est caractérisée par le refoulement des fantasmes œdipiens et est souvent décrite comme une période plus apaisée entre la pulsionnalité de la petite enfance et de l'adolescence (Denis, 2011). Mais c'est aussi une phase très riche pour l'enfant, en particulier dans sa rencontre avec des pairs et des adultes qui prennent une place de plus en plus importante dans sa construction. L'enfant va ainsi pouvoir construire des relations avec l'autre, à l'extérieur de la dyade et de la triade œdipienne. Ce processus, déjà amorcé dans la petite enfance, prend tout son essor lors de cette période. Ce moment d'autonomisation est marqué par l'émergence des secrets : ce qui est inconnu des parents et propre au groupe amical, signant donc une capacité d'individuation psychique.

Un autre élément important est celui de la séparation des sexes, très visible dans les cours de récréation. Les enfants, pendant cette période, vont peu à peu surinvestir les pairs du même sexe qu'eux et se construire en opposition avec l'autre sexe.

Blos (1967) évoque un deuxième processus de séparation-individuation qui aurait lieu à l'adolescence et qui viendrait réactiver les processus précoces décrits par Mahler. Mais

Bernateau (2008, p. 432) met en garde contre une vision trop linéaire du développement psychique. Elle précise ainsi : « S'il n'est pas certain qu'il existe en effet un processus de séparation-individuation aussi repérable, il n'en reste pas moins vrai que la séparation joue un rôle central à l'adolescence, et qu'elle intervient aussi bien dans le processus de différenciation que dans le processus de subjectivation ».

Comme évoqué précédemment, l'adolescence est marquée par la réactivation du processus œdipien et donc par la nécessité de se détacher à nouveau des objets parentaux. Cette fois-ci, la puberté et les transformations corporelles rendent possibles, dans la réalité, les fantasmes œdipiens et nécessitent une séparation à la fois psychique et physique. C'est par cette séparation que l'adolescent s'autonomise peu à peu et accède à un statut adulte (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008). Ce travail de renoncement peut être assimilé à un véritable travail de deuil, expliquant en partie certains états dépressifs typiques de cette période (Bernateau, 2010).

La théorie de l'attachement est importante à étudier car elle permet de mettre en avant plusieurs éléments primordiaux aidant à comprendre les difficultés des enfants placés.

Bowlby(1978), psychiatre et psychanalyste anglais, inspiré par les travaux de biologistes et d'éthologues (Loranz et Thinbergen), s'éloigne des théories psychanalytiques de l'époque décrites précédemment pour postuler que l'attachement est un besoin inné du nourrisson dont le but est la protection et la sécurité. Bowlby explique ainsi que tous les enfants s'attachent, que la figure d'attachement soit bienveillante ou maltraitante.

Mais il repère des différences dans les styles d'attachement manifestés par les enfants.

Ainsworth (1978), qui a travaillé avec Bowlby, a mis au point une expérience célèbre : la « situation étrange ». Des enfants de 12 mois étaient laissé seuls dans une pièce par leur mère qui revenait ensuite, et on a pu observer les réactions de ces enfants au départ et au retour de la mère. Cette expérience a permis à Ainsworth de distinguer différents styles d'attachement. Pour la majorité des enfants, elle observait des réponses sécurisées : ils manifestaient de la tristesse quand le parent quittait la pièce, de la joie quand il revenait, avec un besoin temporaire de portage et de réassurance, mais pouvait ensuite reprendre son jeu.

Pour un petit nombre d'enfants, elle repérait une réponse de type évitant : ces enfants ne manifestaient aucun affect au départ du parent ni à son retour et pouvait même se détourner du parent lorsqu'il tentait de rentrer en contact avec eux.

Et enfin, pour d'autres enfants, elle retrouvait des réponses soit résistantes soit ambivalentes. Les enfants étaient constamment préoccupés par leur mère, exprimant de la colère ou de la passivité et ne parvenaient pas à se calmer à la suite des retrouvailles.

Main et Salomon (1986) ont proposé de rajouter une quatrième catégorie : l'attachement désorganisé où l'enfant présente des comportements désorientés face à son parent.

Ces trois dernières catégories sont décrites comme des attachements « insécures ».

Ainsi, ces différences au niveau de l'attachement précoce permettent de mieux comprendre des manifestations comportementales et des symptômes ultérieurs, en particulier lors de situations de séparation. On voit que la première catégorie d'enfants est capable de supporter une séparation et des retrouvailles, alors qu'elles peuvent mettre en difficulté les autres enfants.

Certaines études ont mis en avant que le style d'attachement pouvait être mis en lien avec les processus représentationnels : face à des récits ou des représentations de séparation, les enfants insécurisés donnaient des réponses effrayées ou catastrophiques (Main et al., 1985).

Ces processus très précoces s'organisent autour de la question de la séparation psychique. Cette notion parcourt les grandes théories psychanalytiques et est particulièrement utile pour comprendre le concept de l'angoisse, comme le rappelle Golse (2008, p. 209-211). Ainsi, l'angoisse serait fortement rattachée à la problématique de séparation, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Ces processus de séparation psychique rencontrent les processus de séparation physique et sont primordiaux dans le développement de l'enfant. Konicheckis (2001, p. 152) précise que « la filiation se forme à la fois par des liens et des continuités, mais aussi par des séparations et des discontinuités », illustrant comment cette notion participe à la mise en place de mécanismes psychiques complexes, la question de la filiation se posant notamment chez des enfants placés.

4.2 Les aléas des processus de séparation

Dans les théories freudiennes, l'angoisse est fortement liée à la séparation avec l'objet. Dès 1905, Freud explique : « L'angoisse chez les enfants n'est à l'origine pas autre chose qu'un sentiment d'absence de la personne aimée » (Freud, 1905, p. 135).

Deux textes fondateurs illustrent ensuite ses deux conceptions de l'angoisse de séparation. En 1917, il montre ainsi que, pour se défendre de la perte de l'objet, l'individu va introjecter l'objet perdu dans une partie clivée du moi (Freud, 1917).

Quelques années plus tard (Freud, 1926), il met en avant que l'angoisse est « un affect éprouvé par le moi devant un danger qui, en dernière analyse, a toujours la signification de la crainte de la séparation et de la perte de l'objet » (Quinodoz, 2010b, p. 66).

Chez le bébé, c'est la crainte de perdre l'objet primaire qui est la source de son angoisse.

Klein développera ce concept en montrant que, lors de la période dépressive, le bébé éprouve la crainte d'avoir détruit le bon objet et donc de l'avoir perdu (1968).

Différents auteurs ont différencié l'angoisse de séparation « normale » développementale et le trouble de l'angoisse de séparation (Braconnier, 1995) et fixent l'angoisse de séparation développementale comme typique entre le second semestre et les trois ans de l'enfant.

Le trouble se distingue de l'angoisse de séparation développementale par son excès : « une anxiété excessive lorsque le sujet est séparé des personnes auxquelles il est principalement attaché » (Mouren-Simeoni et al., 1991, p. 156) mais aussi par ses conséquences néfastes sur l'enfant et son fonctionnement.

À la différence de l'angoisse développementale, il s'agit d'une véritable problématique du lien. Sa prévalence est toutefois estimée dans le DSM IV-TR (APA, 2005) à environ 4% chez les enfants et les jeunes adolescents ; ce pourcentage diminue avec le temps. L'âge moyen de début semble se situer au début de la période de latence (Last et al., 1992).

Ce trouble est présent dans les classifications internationales comme le DSM-V (APA, 2013) sous le terme d'anxiété de séparation.

Il nous parait maintenant pertinent de pouvoir distinguer différenciation et séparation, mais aussi travail de séparation et travail de deuil (Missonnier, 2014).

Quinodoz précise qu'on trouve deux définitions de la séparation dans les théories psychanalytiques : « La séparation peut être vécue dans le cadre d'une relation où l'une des personnes quitte l'autre, avec les réactions affectives spécifiques qui l'accompagnent, ou bien la séparation peut être vécue comme une perte d'une partie du moi entraînée par le sentiment d'avoir perdu l'objet » (2010a, p. 40).

Il va alors expliquer que, pour la deuxième définition, il lui semble plus pertinent d'utiliser plutôt le terme de différenciation, qui va concerner ces processus précoces de « discrimination moi-objet » (2010a, p. 40).

Ainsi, Golse (2001, p. 378) précise que « de la différenciation à la séparation, il y a donc

bien une longue route » et qu'il faut distinguer différents plans sur lesquels ces mécanismes se mettent en place : le registre des enveloppes, des liens psychiques et de la relation.

Concernant la différence entre travail de séparation et travail de deuil, Marcelli a précisé que, dans le cas d'une séparation, l'autre continue de vivre, même à distance ; alors que le travail du deuil se fait nécessairement de manière intrapsychique puisque l'objet perdu n'est plus vivant (1989). Mais dans la clinique d'enfants placés, cette distinction peut ne pas être opérante en raison de la séparation extrême vécue par ces enfants, comme nous allons le voir.

Ainsi, ce qu'il s'est passé avant le placement est bien sûr essentiel, tout comme l'âge du placement. Car, comme l'explique Assan, « pour qu'il y ait séparation, différenciation, il faut qu'il y ait d'abord eu une relation fusionnelle dans la petite enfance. Lorsqu'un enfant n'a pas vécu cette fusion, cette magie de la relation spéculaire, dont il doit ensuite faire un deuil progressif, (…) il est alors dans un registre qu'on a qualifié de « carenciel », et n'a pas encore accès à cette élaboration de la séparation » (2013, p. 103).

4.3 La souffrance de la séparation dans le cadre du placement

Winnicott, dans *Les enfants et la guerre* (textes écrits entre 1939 et 1945), met en garde les pouvoirs publics sur les séparations trop précoces (en-dessous de 5 ans) en arguant du fait que cette déprivation (« perte de quelque chose de bon, qui a été positif dans l'expérience de l'enfant jusqu'à une certaine date, et qui lui a été retiré », 1956, p. 301) pourrait entrainer une tendance antisociale à plus long terme. Pour des séparations plus tardives, il propose différentes recommandations en s'adressant à la fois aux mères séparées de leur enfant, aux familles d'accueil et aux instituteurs. Il montre ainsi l'importance du travail de deuil et la nécessité de prendre en compte certains comportements antisociaux comme des réactions à la perte des parents et de la sécurité.

À partir d'observations de bébés placés en pouponnière, Spitz (1947) a élaboré le concept « d'hospitalisme » : des bébés, séparés de leurs parents depuis plus de trois mois, présentaient des attitudes de tristesse, de retrait partiel puis total par rapport à l'entourage. Quand la séparation dépassait les cinq mois, Spitz a observé que les enfants dans leur deuxième année avaient un quotient de développement inférieur de près de la moitié par rapport à d'autres enfants de leur âge et qu'un tiers de ces enfants étaient décédés, malgré une alimentation et une hygiène qui semblaient satisfaisantes. Par contre, Spitz mettait en avant la pauvreté des liens et

des soins affectifs. David et Appell (1964) ont étudié sur plusieurs mois des bébés placés en pouponnière. Elles ont remarqué qu'un nombre important de professionnels se succédaient au chevet de l'enfant. Ce dernier était laissé seul pendant de longs moments sans interaction individuelle et les échanges étaient uniquement centrés sur les soins.

Les deux auteures ont ainsi mis en évidence les risques d'une telle situation, qui fait suite à une séparation extrêmement précoce, alors que les enfants étaient en recherche d'un objet d'amour individualisé. Mais cette difficulté d'individualisation fait aussi écho aux mouvements contre-transférentiels pouvant inquiéter les professionnels : doit-on s'attacher à un enfant placé ? Cette question traverse encore actuellement les problématiques de la Protection de l'enfance.

Comme l'explique Berger, "une séparation protège un enfant, c'est tout" (1997, p. 98). La séparation est une mesure de protection nécessaire, un préalable à un travail thérapeutique, mais elle ne peut résoudre les problèmes à l'origine de cette séparation, elle ne peut "guérir" ni les parents ni les enfants, comme on pourrait parfois le penser. Pour Rottman (2009, p. 88), cette séparation physique aide l'enfant à sortir de la "sidération et de la désorganisation" familiale, pour permettre de commencer un travail thérapeutique (qui aurait été impossible sans cet éloignement physique, p 88). Mazoyer explique ainsi que la séparation permet « d'impulser le travail de penser » (2019, p. 155).

Mais, dans tous les cas, cette séparation est un traumatisme, elle entraîne "une blessure narcissique profonde" (David, 2004a, p. 427). Enfants et parents ont construit un lien (qu'on peut parfois considérer comme pathologique mais qui existe) et la rupture de ce lien est alors source de souffrance. De plus, cette séparation indique une rupture avec ce que connait l'enfant, sa vie quotidienne, ses habitudes, mais aussi ses propres croyances et théories sur le monde, et ce bouleversement impacte psychiquement l'enfant.

Derivois explique que l'enfant placé « emmène avec lui non seulement les traces identitaires de la famille et de la maison parentale, mais aussi les traces de la séparation qui peut être vécue comme potentiellement traumatique » (2012, p. 133). Comme il le souligne, à la suite d'un placement, donc d'une séparation, l'enfant va régulièrement rejouer cette séparation dans ses relations futures, venant continuellement tester le lien pour vérifier s'il est assez solide et fiable.

Il précise que, pour supporter l'absence de l'autre (la capacité à être seul winicottienne), il faut pouvoir garder une « trace psychique » (Derivois et al., 2012, p. 135) de l'autre en soi. Mais, dans des situations de séparation traumatique comme le placement, ce processus risque

d’être mis à mal.

Car cette séparation peut être vécue par ces enfants comme un abandon (Guillier & Derivois, 2011), c’est-à-dire une perte définitive, et l’enfant vivrait ses nouvelles relations avec la crainte que cet abandon se rejoue, ce qui explique des modalités relationnelles comme l’agrippement.

David parle ainsi d’angoisses de perte, qui sont manifestes chez le bébé placé et qui viennent mettre en difficulté la rencontre avec l’assistante familiale (David, 2004a).

De plus, Berger (1997) insiste sur la nécessité de pouvoir se représenter l’autre pour supporter la séparation. Il rappelle qu’il y a plusieurs étapes à la représentation : l’enfant perçoit d’abord physiquement (par ses sens) ; puis il peut alors se représenter l’autre, en son absence. Mais cette étape ne peut être atteinte que si les objets perçus, ici les parents, ont été « suffisamment satisfaisants » (Berger, 1997, p. 20), ce qui permet à l’enfant de s’en séparer sans craindre d’être abandonné ou d’être menacé par eux (il serait alors sans cesse dans une étape de surveillance et non de représentation).

Lors de son étude, Potin (2009) remarque que lorsque les enfants peuvent décrire ce moment de séparation, ils rapportent des cris, des pleurs, illustrant « la violence symbolique et physique ». Spontanément, l’enfant y voit une sanction contre ses parents, faisant écho aux craintes parentales et familiales. De plus, le placement est souvent présenté comme temporaire à l’enfant, que ce soit par sa famille ou par les travailleurs sociaux, ce qui l’enferme dans une temporalité en attente, un entre-deux très compliqué à se représenter. Il faut noter que les décisions judiciaires de placement sont de toute façon prises pour une durée maximale de deux années avant d’être renouvelées.

Loutre (1981) rapporte plusieurs effets à court terme des séparations : tristesse, anxiété, arrêts du développement, troubles cognitifs.

Concernant les effets de la séparation à long terme, nous allons maintenant étudier les nombreux facteurs qui entrent en jeu.

Selon Ainsworth et al.(1962, p. 141), « les effets de la séparation varient selon la phase de la réaction à la séparation dans laquelle le sujet se trouve et qui dépend à son tour de facteurs tels que l'âge au moment de la séparation, la durée de la séparation, l'existence d'un substitut maternel pendant la séparation, le maintien de contacts avec les parents et la qualité de l'adaptation et des relations avant l'épisode de séparation ».

En effet, il y a eu de nombreux débats concernant l'influence de l'âge de l'enfant au moment de la séparation : certains auteurs arguent que les effets seraient les plus forts si l'enfant est placé après ses six mois, car le lien serait alors déjà construit avec sa mère (Casler, 1961; Schaffer & Callender, 1959), mais d'autres viennent contredire cette hypothèse, montrant des effets délétères d'une séparation très précoce (Loutre, 1981).

Le type d'accueil semble aussi jouer un rôle. Différentes études internationales ont tenté de mesurer ces effets.

Dans l'étude américaine NSCAW II (Casanueva et al., 2011), les troubles tant internalisés qu'externalisés étaient supérieurs pour les enfants placés en institution. Les auteurs retrouvent ainsi plus de troubles psychiatriques (Meltzer et al., 2003), de troubles comportementaux (Janssens & Deboutte, 2010) ou d'abus de substance (Casanueva et al., 2011).

Le Bucarest Early Intervention Project (BEIP), mis en place en Roumanie, a étudié en détail les différences entre enfants placés en institution, en famille d'accueil et les enfants à domicile. 54% des enfants placés avaient des troubles psychiatriques mais on retrouvait plus de troubles internalisés chez les enfants en institution. Les auteurs ont mis en avant une évolution de la qualité de l'attachement chez les enfants en famille d'accueil, qui devenaient de plus en plus sécures, à la différence des enfants en institution (Bos et al., 2011).

Il importe de distinguer trois catégories d'enfants en fonction du nombre de placement-déplacement qu'ils ont vécu : ceux qui n'ont connu qu'un lieu de placement familial (avant l'âge de 10 ans) ; les enfants déplacés dans de multiples lieux ; et les enfants replacés, retournés dans leur famille biologique avant d'être placés à nouveau (Potin, 2009). Les effets du placement et de la séparation se jouent alors de manière différente selon ces réalités : les enfants déplacés connaissent ainsi souvent une « déterriolisation de soi » (Giraud, 2005), les conduisant à ne pouvoir être chez eux nulle part.

Concernant les enfants replacés, Soulé et al. (2004, p. 2537) souligne aussi les risques de ces séparations répétées qui peuvent amener « à une carence précoce prolongée plus ou moins sévère » : les troubles de l'enfant liés aux violences antérieures et à la séparation compliquent ainsi le retour au domicile, pouvant provoquer un rejet de la part de la famille, souvent très en difficulté, et provoquer ainsi un nouveau placement.

Il faut ne pas non plus oublier que les effets de la séparation sont aussi liés aux carences ou aux violences antérieures subies par l'enfant.

Comment aider ces enfants séparés ?

David (2004a) a beaucoup travaillé sur la nécessité de préparer la séparation : à la fois avec l'enfant, la famille biologique, la famille d'accueil mais aussi l'équipe éducative. Il semble donc important de pouvoir aider l'enfant à éprouver cette séparation physique et psychique dans un cadre sécurisant pour lui permettre de mettre au travail ces processus. Dugnat insiste sur la nécessité de garantir à l'enfant « une continuité de sens qui [lui] permette de se structurer et à chacun d'élaborer, c'est-à-dire de se représenter et d'exprimer, les difficultés de son histoire » (1999, p. 39).

Ainsi, il faut toujours garder à l'esprit que ces processus de séparation psychique et physique sont primordiaux dans le développement de l'enfant et que les séparations ultérieures peuvent renvoyer à ces processus précoces et aux aléas de ces premières expériences, plus particulièrement chez les enfants placés qui vivent bien souvent de nombreuses ruptures tout au long de leur parcours de vie.

5 La phase de latence

5.1 Le complexe d'Œdipe

Comme évoqué précédemment dans la partie consacrée à la séparation, le complexe d'Œdipe est un élément organisateur dans le développement psychique et nous intéresse tout particulièrement dans cette partie, car sa sortie, ou en tout cas sa « mise en suspens » (Chabert, 2007, p. 96), signe l'entrée dans la période de latence.

Le terme d'œdipien fait référence à un mythe grec. Œdipe, fils de Laios et Jocaste, est condamné à mort par son père, peu après sa naissance, suite aux révélations d'un oracle qui prédit qu'il tuera son propre père et épousera sa mère. Ayant survécu, sans avoir conscience de ses origines et de la divination, il grandit et finit par tuer Laios et épouser Jocaste. Quand il apprend la vérité, épouvanté, il se crève les yeux.

La période œdipienne se met en place entre la troisième et la cinquième année selon Freud (1905). L'enfant ressent des sentiments amoureux envers le parent du sexe opposé et des désirs agressifs envers le parent du même sexe. Le complexe d'Œdipe a un versant « positif » mais aussi un versant « négatif », où l'enfant peut ressentir ces désirs amoureux pour le parent

du même sexe et ceux agressifs pour celui du sexe opposé. Ces fantasmes sont très angoissants pour l'enfant, traversé également par la tendresse et l'affection qu'il ressent envers ses parents et aussi parce qu'il reconnait, peu à peu, l'impossibilité et l'interdit des désirs œdipiens.

Comme le précise Chabert (2007, p. 93), « le complexe d'Œdipe nous traverse tous, quel que soit notre mode de fonctionnement psychique ». On retrouve des différences selon les sexes et selon la manière dont chacun traverse cette période, mais elle est organisatrice des instances psychiques et des concepts centraux dans notre fonctionnement.

En effet, « la structuration œdipienne procède de la mise en jeu d'une double différence : la différence des sexes et celle des générations (Perron & Perron-Borelli, 2005a, p. 119).

Plus tard, Freud (1923a) lie déclin du complexe d'Œdipe et entrée dans la latence. Le petit garçon sortirait alors de l'Œdipe à cause de l'angoisse de castration et la petite fille par le complexe de castration.

Cet aspect phallocentré (Perron & Perron-Borelli, 2005b) du complexe d'Œdipe a été beaucoup critiqué, y compris du vivant de Freud (Deutsch, 1924; Horney, 1924). Cela a permis de nombreuses ouvertures dans la psychanalyse contemporaine (Guilbaud, 2019) pour questionner l'Œdipe au féminin et ne plus se centrer seulement sur le complexe de castration.

5.2 La phase de latence

La phase de latence est définie par Laplanche et Pontalis (2009, p. 220) comme une « période qui va du déclin de la sexualité infantile (cinquième ou sixième année) jusqu'au début de la puberté et marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité. On y observe, de ce point de vue, la diminution des activités sexuelles, la désexualisation des relations d'objet et des sentiments (singulièrement la prévalence de la tendresse sur le désir sexuel), l'apparition de sentiments comme la pudeur et le dégoût et d'aspirations morales et esthétiques. Selon la théorie psychanalytique, la période de latence trouve son origine dans le déclin du concept d'Œdipe, elle correspond à une intensification du refoulement – qui a pour effet une amnésie recouvrant les premières années, une transformation des investissements d'objet en identification aux parents, un développement des sublimations ».

La phase de latence est nommée par Freud dès 1905 quand il explique que c'est lors de cette période « totale ou partielle que se constituent les forces qui plus tard feront obstacle aux pulsions sexuelles et telles des digues, limiteront et resserreront leurs cours (le dégoût, la pudeur, les aspirations morales et esthétiques) » (1905, p. 69-70).

Il explicitera ensuite les normes chronologiques de cette période : de la fin de la cinquième année au début de la puberté (Freud, 1908).

La latence est étroitement liée avec la sortie de la période précédente et la résolution du complexe d'Œdipe, que nous avons décrit précédemment. L'enfant renonce aux fantasmes œdipiens irréalisables et on observe ainsi une désexualisation des relations d'objets et des conflits.

Arbisio (2002) précise que ce qui permet à l'enfant de sortir du complexe d'Œdipe est la promesse œdipienne. Plus tard, l'enfant devenu grand pourra obtenir ce qu'a le parent : « L'enfant accepte cette privation contre l'assurance de trouver plus tard cette satisfaction » (Arbisio, 2002, p. 243).

Il faut aussi noter que l'enfant ne fait pas que renoncer mais acquiert aussi des éléments psychiques fondateurs : l'intégration de la reconnaissance des sexes, des générations, de l'interdit de l'inceste et du parricide. Ainsi, l'organisation symbolique du complexe d'Œdipe perdure.

Cette phase signerait l'arrêt de la sexualité infantile et, pendant longtemps, on a pu considérer que cela signifiait une absence totale de pulsions chez l'enfant. Mais de nombreux auteurs mettent en lumière une sexualité infantile bien présente, comme par exemple par la lutte contre la masturbation (Denis, 2011).

Cette période de remaniements est marquée par l'investissement fort de l'enfant au niveau de la pensée, du corps mais aussi de l'imaginaire.

Concernant les relations objectales, l'enfant va investir de plus en plus les personnes extérieures à la cellule familiale, en particulier le groupe de pairs.

Comme l'explique Chiland (1976, p. 192), « l'enfant de 6 ans dans notre culture c'est l'écolier ». C'est une période féconde pour les apprentissages et l'école est un lieu extrêmement investi par l'enfant, qui lui permet d'assoir ses défenses et de développer ses différentes composantes de manière vivante et créative.

Ainsi, lors de la période de latence, on assiste « à une réorganisation des conflits, à une réorganisation des processus défensifs et de la relation d'objet » (Denis, 2011, p. 29).

Le mécanisme majeur de cette période est le refoulement, c'est-à-dire une « opération par laquelle le sujet chercher à repousser ou à maintenir dans l'inconscient des représentations (pensées, images ou souvenirs) liées à une pulsion » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 392).

Ce refoulement de la sexualité infantile et des fantasmes œdipiens va se voir à travers les contre-investissements de l'enfant. Denis (2011) insiste sur le caractère défensif mais aussi élaboratif de ce mécanisme. En effet, il vient protéger l'enfant de l'excitation pulsionnelle jugée dangereuse et cache certaines représentations derrière d'autres moins excitantes. Ces dernières sont alors plus ou moins en lien avec la sensation initiale (grâce au jeu et la sublimation par exemple). Cette mise en liens permet une satisfaction à la fois de la représentation initiale et secondaire.

Denis (2011) insiste aussi sur deux types de fonctionnement psychique qu'on peut observer pendant cette période : des latences à refoulement et des latences à répression. Dans la première forme, le refoulement est associé à des instances bien différenciées. Le fonctionnement est cohérent et souple et permet le refoulement de certaines représentations au bénéfice d'autres, sans pour autant fermer l'enfant à son environnement.

Dans la deuxième forme, c'est la répression, et non le refoulement, qui prime. Alors que « le refoulement procède par le surinvestissement d'une représentation pour en masquer une autre trop vive, la répression s'attaque directement par des moyens moteurs ou sensoriels à l'excitation elle-même » (Denis, 2011, p. 32). La pulsionnalité est plus envahissante et doit être réprimée par des instances plus sévères et archaïques ou dans une décharge psychique désorganisée. Denis explique qu'on observe cliniquement de plus en plus d'enfants gouvernés par la répression, ce qui expliquerait le développement des pathologies de l'agitation.

Face au refoulement, d'autres mécanismes de défense se mettent aussi en place sous forme de contre-investissements de la sexualité infantile : c'est l'âge d'or des formations réactionnelles, « attitude ou habitus psychologique de sens opposé à un désir refoulé et constitué en réaction contre celui-ci » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 169). Elles sont alors à l'origine de la pudeur ou du dégoût. Denis met en lien ces formations réactionnelles, défensives, avec les mécanismes de sublimations d'un versant plus élaboratif (« activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité mais qui trouveraient leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle (…) la pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 465)). Il parle alors de « double polarité » (Denis, 2011, p. 73) pour illustrer ces deux versants, défensifs et élaboratifs, en lien avec le refoulement.

La sublimation permet d'inscrire l'enfant dans un monde social et culturel où il peut être valorisé, ce qui vient consolider son narcissisme.

Ainsi, comme l'explique Chabert (2007), ces « digues psychiques » permettent à l'enfant de lutter contre la pulsionnalité interne et externe.

« La période de latence est celle où le Moi prend, pour ainsi dire, possession de son domaine » (Winnicott, 1960a, p. 89). Les enjeux narcissiques à cette période sont nombreux et montrent que le Moi se consolide et permet de maintenir la stabilité et l'unité de la personne.

Deux instances majeures vont aussi se mettre en place pendant cette période.

Le complexe d'Œdipe, comme nous l'avons vu, se fait sur un versant positif et négatif, l'enfant pouvant s'identifier à ses deux parents. De cette identification aux imagos parentales vont se construire le Surmoi et l'Idéal du Moi.

Le Surmoi est une instance régulatrice qui permet de protéger le Moi et donc le narcissisme. Il « se constitue par intériorisation des exigences et des interdits parentaux » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 471).

L'Idéal du moi résulte « de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs (…) l'Idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet chercher à se conformer » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 184). Cet idéal vient soutenir le narcissisme de l'enfant

Lors de cette période, les interdits vont s'intérioriser et les instances psychiques vont donc se renforcer. Le Moi permet alors de jouer un rôle modérateur entre les pulsions du Ça et le Surmoi, mais aussi avec le monde extérieur. On peut ainsi parler comme Kestemberg et Kestemberg (1966) de « plaisir du fonctionnement du Moi ».

Arbisio (2002, p. 22) explique que, lors de cette phase, « l'enfant va mettre en œuvre un véritable déploiement de l'imaginaire à la fois par le biais de la fantasmatisation et par l'importance de l'image de soi et du narcissisme ». Par l'utilisation de l'imaginaire et donc de la sublimation, c'est l'âge d'or du jeu et du dessin, en lien avec soi et avec l'autre.

En effet, l'enfant va beaucoup jouer, imaginer, créer, rêver seul mais aussi beaucoup en groupe. Le jeu à plusieurs, dans une enveloppe groupale, prend une place capitale.

Le travail de représentation se développe du côté de l'investissement de la pensée ainsi que de la rêverie et des fantasmes. Les désirs vont trouver des substitutions symboliques dans des représentations.

De plus, l'imaginaire vient en défense contre les risques dépressifs prégnants lors de la latence et permet à l'enfant de rêver, d'imaginer un après où il sera grand, fort et capable d'obtenir ce à quoi il doit renoncer sur le moment à cause de son immaturité. Il semble « qu'au

plus, l'enfant peut déployer son imaginaire, au mieux, il peut élaborer la perte œdipienne » (Frisch-Desmarez, 2010, p. 88).

Un des éléments typiques de cette période est le roman familial. Les enfants s'imaginent que leurs parents ne sont pas les leurs et, souvent, que leurs « vrais » parents sont des rois et reines. De Mijolla-Mellor (2006) explique ainsi que l'attrait des enfants pour les histoires d'orphelins ou d'abandons leur permet de vivre, par la fiction, des fantasmes inconscients et de les différencier de la réalité.

Le travail autour de la symbolisation est très riche et permet de les soutenir dans ce processus, également en lien avec le corps. Par exemple, le groupe à médiation autour d'une histoire autorise un « transfert de la symbolisation gestuelle et figurative dans la symbolisation langagière et dans l'écriture » (Compoint, 2018, p. 170).

« L'enfant en période de latence aime mettre son corps en mouvement, mais aussi à l'épreuve » (Fréjaville, 2014, p. 144).

L'aspect moteur est central lors de cette période, à la fois dans le développement de la psychomotricité mais aussi dans la motricité contrôlée qui se manifeste par les jeux. Les mouvements moteurs et l'excitation physique servent à décharger la tension et l'agressivité et vont devenir de plus en plus contrôlés.

Denis (2011) explique que cette décharge permet une compensation de la blessure narcissique infligée à l'enfant par la reconnaissance de son insuffisance et par la nécessité de renoncer aux désirs œdipiens.

Kaplan (1965) met en avant l'aspect rythmique en lien avec les comptines comme un moyen de décharge mais aussi comme une activité de type auto-calmante, proche de ce qui pouvait être retrouvé chez les nourrissons avec les balancements.

Peu à peu, par la consolidation des instances, le psychisme a moins besoin de recourir aux décharges du corps et va plus investir le travail de la pensée, des représentations, c'est à dire les processus de secondarisation.

De plus le jeu, par son aspect socialisant, permet une enveloppe groupale soutenante et rassurante. Il illustre aussi le lien entre les filles et les garçons. Delalande (2001) souligne que les jeux moteurs se font souvent entre enfants du même sexe, tandis que les jeux de chasse poursuite rassemblent filles et garçons.

Compoint (2018) pointe également la différenciation entre le game, jeu aux règles établies à l'avance et très utilisé pendant la latence, et le play, jeu libre. Ainsi, « le game soutient

le play, la créativité, la possibilité d'exprimer les pulsions libidinales » (Compoint, 2018, p. 172).

Les troubles au niveau de la motricité ou du jeu sont à prendre particulièrement en compte pendant cette période car, comme nous allons le voir, les symptômes présents pendant la période de latence sont souvent en lien avec ces problématiques.

Le renoncement à la période œdipienne peut s'accompagner d'éléments dépressifs : l'enfant doit faire face au deuil des désirs œdipiens mais aussi de la toute-puissance infantile.

Ce deuil est également en lien avec les fragilités narcissiques retrouvées lors de la phase de latence et qu'on peut remarquer dans les discours des enfants, souvent teintés de mésestime de soi (« je suis nul, personne ne m'aime ») ou en contraire, de manière réactionnelle, dans une hypertrophie du Moi (Frisch-Desmarez, 2010). Des épisodes de séparation ou de perte à cette période peuvent ainsi venir réactiver les mécanismes antérieurs de séparation.

Marcelli et Cohen distinguent deux types de dépression en lien avec la perte. La première est en lien avec une carence majeure, une « déprivation précoce et massive » (Marcelli & Cohen, 2015, p. 404) et la deuxième avec une perte secondaire d'un objet ayant pu être intériorisé. Dans cette dernière, la perte vient ainsi renvoyer à l'ambivalence et à la culpabilité issues de la période œdipienne, ce qui peut majorer sa douleur et entrainer différentes manifestations psychopathologiques. On peut aussi mettre en lien ces aspects dépressifs et la réponse des instances psychiques avec les deux types de latence proposées par Denis (2011). Les latences à répression seraient alors mises en place par un Surmoi archaïque trop sévère contre des sentiments dépressifs teintés d'une violente culpabilité.

Au niveau symptomatique, on repère souvent une double polarité : les enfants sont décrits comme « trop sages » ou au contraire très agités et avec des difficultés d'attention (Marcelli & Cohen, 2015). Les auteurs pointent une alternance entre des moments d'agitation, marqués par la colère, et des périodes d'inertie : l'enfant parait absent, indifférent à son environnement. On peut aussi observer des troubles alimentaires de type anorexique ou boulimique, des troubles du sommeil (difficultés d'endormissement, cauchemars…) ou des manifestations physiques (maux de ventre, de tête, équivalents psychosomatiques).

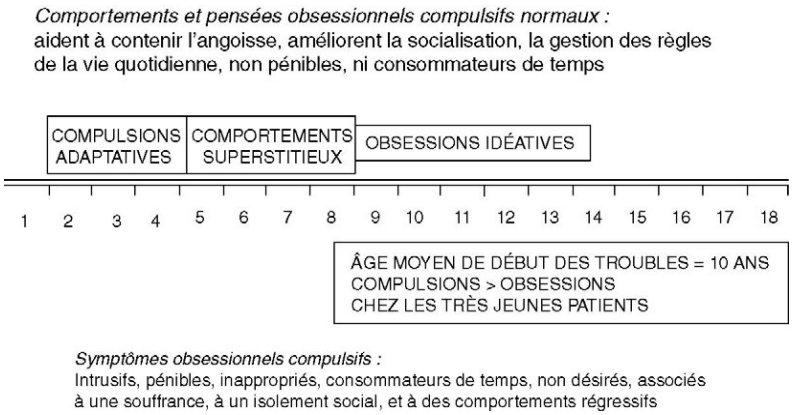
Dans les formes les plus graves, des idées noires, des menaces ou des tentatives suicidaires peuvent être retrouvées. Il ne faut pas en effet négliger le risque suicidaire à cet âge.

Comme nous l'avons vu, à la période de latence, les formations réactionnelles sont nombreuses. Selon Marcelli & Cohen (2015), des comportements obsessionnels sont fréquents

chez les enfants de cet âge (rangement, tri, collection d'objets…), très souvent associés à des « traces de rejetons pulsionnels opposés (fouillis, refus de se laver, etc.) » (2015, p. 374).

Chez certains enfants, ces comportements vont se cristalliser, se rigidifier et deviennent alors de véritables fixations symptomatiques qu'il faut prendre en charge quand ils empêchent l'enfant de fonctionner de manière souple et adaptée à son environnement. Ce schéma illustre cette distinction entre normal et pathologique.

Figure 4 : Temporalité et caractéristiques des comportements et pensées obsessionnels et compulsifs normaux et pathologiques pendant l'enfance et l'adolescence (d'après Flament & Cohen, 2004)



L'agitation ou l'inhibition sont deux symptômes qu'on peut également retrouver lors de cette phase.

Les enfants agités sont décrits comme ayant du mal à tenir en place ou à se concentrer sur une tâche, pouvant aussi manifester des mouvements auto et hétéro agressifs ou une forte intolérance à la frustration.

Motif fréquent de consultation, ces enfants agités sont souvent diagnostiqués comme atteints d'un trouble déficitaire de l'attention et hyperactivité. Ce « syndrome est constitué par l'association de troubles de l'attention et d'une hyperactivité–impulsivité » (Marcelli & Cohen, 2015, p. 432) et doit constituer une gêne fonctionnelle dans plusieurs domaines de la vie de l'enfant selon les classifications internationales. Il est très souvent associé à d'autres difficultés comme des troubles internalisés, externalisés ou des apprentissages (Marcelli & Cohen, 2015).

Nous avons fait le choix de nous concentrer dans cette partie sur les explications psychopathologiques de Misès (2004) concernant les pathologies limites de l'enfance, qui nous paraissent éclairantes pour comprendre le fonctionnement de ces enfants.

Il définit ces troubles par différents éléments psychopathologiques. Tout d'abord, un défaut d'étayage : ce sont des enfants ayant connu des séparations, des placements ou de la

violence dans leur enfance mais aussi des évènements plus « discrets » mais ayant mis à mal l'étayage parentale (dépression, conflits, maladies…). Misès (2004, p. 1351) souligne que « dans les pathologies limites, l'enfant, en dépit des défaillances de l'environnement, s'est trouvé capable de mettre en œuvre des capacités d'adaptation et de rétablissement, même si elles se sont développées de façon dysharmonique ».

On observe aussi les défauts d'élaboration de la fonction de contenance, en lien avec le défaut d'étayage. L'enfant n'arrive pas, seul, à construire un système de pare-excitation efficace, ce qui ne permet pas une bonne liaison entre les processus primaires et secondaires.

Ainsi, on retrouve des échecs dans le registre de la transitionnalité, l'enfant ayant des difficultés à intérioriser le bon objet lui permettant de jouer seul, malgré l'absence de l'autre.

Et enfin, Misès (2004) met en avant les défauts d'élaboration de la position dépressive, une pathologie narcissique et des dysharmonies évolutives.

Chez ces enfants agités, qui ne supportent pas de s'ennuyer, Ehrenberge et Salvan (2010) font l'hypothèse que ces difficultés à tolérer l'ennui sont en lien avec l'incapacité à être seul et les difficultés dans le processus de refoulement.

On peut aussi lier cette agitation avec les éléments dépressifs explicités dans la partie précédente.

L'inhibition peut être de différentes formes : cognitive, relationnelle, comportementale, mentale.

L'inhibition cognitive conduit à des difficultés d'apprentissage qui alertent assez vite l'environnement, l'âge de latence étant l'âge scolaire par excellence. C'est un motif fréquent de consultation pendant cette période. Ces enfants ont du mal à réfléchir, à répondre aux questions à l'école ou à faire les exercices. Souvent très gênés par cette inhibition, elle s'accompagne de mouvements dépressifs ou d'une crainte excessive de se tromper.

Il faut la distinguer de l'inhibition des conduites mentalisées (Marcelli & Cohen, 2015) où c'est le travail fantasmatique qui est mis à mal : ces enfants rêvent peu, ont du mal à imaginer, jouent de manière très conformiste ou répétitive.

L'inhibition relationnelle, la timidité, peuvent ainsi s'accompagner de phobie sociale et mettre l'enfant en grande souffrance (Marcelli & Cohen, 2015). Dans les comportements, on peut repérer des enfants plutôt en retrait, « sages », sans que cela signe pour autant des conduites psychopathologiques. Ce qui doit inquiéter, c'est quand cette inhibition empêche l'enfant d'accéder complètement à l'autre ou de prendre part, avec plaisir, à des activités.

On peut comprendre cette inhibition comme un mécanisme de défense rigide face aux pulsions libidinales et agressives vécues comme trop menaçantes par l'enfant. Marcelli & Cohen (2015) font l'hypothèse que, chez ces enfants, le Moi est trop fragile ou que les contraintes éducatives sont trop rigoureuses, ce qui l'oblige à inhiber son fonctionnement pour ne pas être débordé.

Bornstein (1951) distingue deux périodes dans la latence.

De 5 ans à 8 ans, c'est une phase complexe. L'organisation défensive qui se met en place est encore fragile et le Surmoi oscille entre des positions trop ou pas assez sévères, du fait de son instabilité. L'enfant est soumis à une grande ambivalence et on peut observer des mouvements forts d'obéissance ou de rébellion. De nouveaux symptômes, en lien avec les conflits du Moi, peuvent alors apparaitre.

De 8 à 10 ans, les défenses, mieux intégrées, sont plus efficaces et permettent au Surmoi une plus grande souplesse. C'est une période traditionnellement plus calme où l'enfant est tourné vers l'extérieur et est moins soumis aux injonctions pulsionnelles. Le recours à la réalité est important et l'enfant en tire souvent beaucoup de satisfactions.

Comment cette phase se déroule-t-elle pour les enfants ayant été victimes de violence pendant la petite enfance ou pendant la latence ?

Ferenczi (1932, p. 50), par cette phrase célèbre : « On pense aux fruits qui deviennent trop vite mûrs et savoureux quand le bec d'un oiseau les a meurtris, et à la maturité hâtive d'un fruit véreux », expose bien les difficultés rencontrées par ces enfants qui ont été exposés à la sexualité adulte.

Car, pour accéder à la latence, il faut sortir du schéma œdipien et ne surtout pas être contraint, dans le cas de l'inceste, à des violences sexuelles parentales.

Comme l'explique Tovmassian (2014, p. 248), « comment jouer, élaborer psychiquement lorsque la réalité matérielle écrase la réalité psychique et engendre une fixation au traumatisme ? ». Le refoulement ne peut plus alors s'opérer et est remplacé par le clivage ou la dissociation traumatique.

Sabourin (2010) expose le travail fait au centre des Buttes Chaumont avec des familles incestueuses. Elle explique que, pour tous les enfants rencontrés, l'équipe remarque une « interruption flagrante de la période de latence » (Sabourin, 2010, p. 45) et des symptômes plus typiques du traumatisme (reviviscences, clivage, dissociation).

Il rapporte aussi des troubles sexuels inhabituels comme des masturbations compulsives ou des comportements transgressifs : l'enfant victime de violences sexuelles ne peut contenir sa pulsionnalité et rejoue continuellement sa propre agression. Alors que les enfants n'ayant pas été victimes apprennent peu à peu, comme nous l'avons vu, à gérer l'excitation interne et à refouler les éléments de sexualité infantile, l'enfant victime est complètement envahi.

Sabourin pointe ainsi trois éléments qui signe cet arrêt de la phase de latence dans les cas de maltraitance sexuelle : « les régressions, les blocages multiples et la sexualisation de son univers relationnel » (2010, p. 48).

5.3 L'adolescence

La façon dont se passera la latence est un palier identificatoire au cours de laquelle les principales lignes de développement vont se fixer.

L'adolescence commence ensuite et les changements pubertaires réactivent les fantasmes œdipiens, cette fois-ci avec une potentialité physique très inquiétante. Il faut alors « se détacher des objets originaires » définitivement (Chabert, 2007, p. 95) pour acquérir une autonomie physique et psychique.

Comme l'explique Gutton, « l'adolescence est une création de soi et autour de soi, ensemble de processus de rénovation, d'innovation, de fabrication se développant au cours de la puberté et des phénomènes psychiques pubertaires qui en découlent » (2013, p. 7).

La libido, attachée à l'enfance et aux figures parentales, doit s'en détacher pour être rattachée au présent et à l'avenir, à d'autres objets d'amour.

Nous avons donc exploré, dans cette revue de littérature, l'histoire de la Protection de l'enfance pour mieux comprendre la situation actuelle des enfants placés. Nous avons ainsi pu aborder les conséquences sur différents niveaux, et plus particulièrement sur le plan psychologique et psychopathologique, des évènements traumatiques. Les maltraitances familiales ont un impact destructeur et déstructurant sur l'enfant qui doit être protégé, parfois par un placement.

Comme nous l'avons vu, la séparation est un concept qui traverse l'ensemble du développement psychique et c'est un processus bien souvent maturatif qui permet à l'enfant de se différencier et de s'autonomiser. Certaines séparations sont plus douloureuses que d'autres et cette question prend alors toute son importance à la lumière du placement : une séparation nécessaire mais qui n'est pas sans conséquence.

Méthodologie

1 Méthodologie de la recherche

1.1 La recherche clinique

Il est important de commencer par préciser l'orientation théorique de notre recherche, à la fois dans sa démarche expérimentale mais également dans ses spécificités liées à la population rencontrée et notre méthodologie d'analyse.

1.1.1 La recherche clinique d'orientation psychodynamique

Différentes distinctions sont nécessaires pour bien appréhender la spécificité de la recherche clinique.

Tout d'abord, il faut différencier méthodologie de recherche expérimentale et clinique.

Pour reprendre les termes de Cornillot et Bourguignon (2004, p. 3100) : « L'expérimentaliste constitue son expérience à partir d'une hypothèse : c'est sa partialité *objective*. Sa partialité *subjective* s'exprimera par son influence involontaire dans le relevé des faits observés, par son souhait inexprimé que les faits lui donnent raison, par l'importance des investissements affectifs et sociaux de cette activité. Dans le cas de la recherche clinique, la *partialité objective* s'exprime dans la délimitation du champ d'études, dans la sélection des hypothèses, des procédures et des outils. La *partialité subjective* est représentée par l'implication nécessaire du chercheur dans le milieu observé. »

Ainsi, cette différence ne se situe pas simplement au niveau des méthodes et outils utilisés (souvent plus quantitatifs en expérimental et qualitatifs en clinique) mais aussi au niveau du positionnement et de la prise en compte des diverses formes de partialité.

Il faut ensuite distinguer recherche et thérapie.

Dans le cadre d'un entretien clinique diagnostique ou thérapeutique, « l'un vient demander quelque chose à l'autre qui ne demande rien, il vient en raison de la fonction que l'autre occupe » (Chiland, 2013, p. 5).

Dans le cas d'un entretien de recherche, ce rapport s'inverse : c'est le chercheur qui est en demande. La personne interrogée est choisie en raison d'une caractéristique personnelle ou de sa fonction. Cette inversion des places nous rappelle pourquoi il est important de distinguer le « lien clinique » du « lien de recherche » (Bourguignon, 2003). Il nous semble difficile de pouvoir occuper ces deux places successivement ou parallèlement avec la même personne.

Quelles sont alors les spécificités de la recherche clinique ?

Blondeau (2014) note qu'on retrouve trois axes dans la recherche clinique : sur soi ; sur la pratique ou la discipline ; sur un thème.

Concernant la recherche thématique psychodynamique, Blondeau (2014, p. 38-39) relève plusieurs éléments inhérents à cette méthodologie.

Tout d'abord, la recherche est « relationnelle et transférentielle », elle ne peut s'appréhender sans une analyse fine des mouvements interpersonnels mais aussi transféro-contre-transférentiels. Nous reviendrons sur ces notions dans une prochaine partie. Ensuite, l'écoute de recherche est celle d'un clinicien qui prend donc en compte les différents niveaux de compréhension du discours mais aussi des manifestations non verbales, pour tenter de dégager les mécanismes psychiques à l'œuvre.

Enfin, rappelons qu'« issue du terrain clinique, elle a vocation idéalement d'y retourner et d'y permettre la mise en place d'outils de prévention et de soins » (Bydlowski, 2019, p. 11).

Ainsi, « la méthode « clinique » –qui s'oppose à la méthode expérimentale– est « naturaliste », se référant à la totalité des situations envisagées, à la singularité des individus, à l'aspect concret des situations, à leur dynamique, à leur genèse et à leur sens, l'observateur faisant partie de l'observation » (Fernandez & Pedinielli, 2006, p. 42).

1.1.2 La recherche avec l'enfant en protection de l'enfance

Concernant la recherche avec l'enfant, la question du consentement se pose de manière complexe. Comme nous le verrons dans la partie consacrée aux questionnements éthiques et déontologiques, le consentement des parents est obligatoire quand ils sont titulaires de l'autorité parentale (ce qui reste le cas, la plupart du temps, dans les situations de protection de l'enfance). Mais dans l'article L.1111-4 du code de la santé publique, il est précisé que : « […] Le consentement du mineur ou du majeur sous tutelle doit être systématiquement recherché s'il est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision ». Il est donc important de réfléchir à ces questions dès la construction du protocole.

De plus, Lebovici (2004) rappelle l'importance d'intégrer le parent à la recherche en raison de la nécessité de prendre en compte les différents éléments biographiques de l'enfant et de sa famille. Dans notre étude, nous ne rencontrons pas les parents et ces éléments nous sont donnés par les équipes référentes des enfants (soit les psychologues, soit les éducateurs). Ce

n'est évidemment pas sans conséquences sur le type de données communiquées qui ne sont pas exempts des différentes projections des professionnels sur les enfants et leur famille.

Quand on entreprend une recherche avec des enfants, « il parait primordial, dans une démarche éthique, de disposer d'un certain nombre de connaissances sur le développement des enfants » (Euillet, 2017, p. 2) pour permettre de construire un protocole de recherche adapté. En effet, la recherche clinique avec l'enfant doit tenir compte de son niveau développemental et de ses capacités d'élaboration. Le chercheur ne doit pas se limiter à la question de la recherche en omettant la cohérence du protocole avec l'enfant.

De plus, la connaissance des caractéristiques de ces enfants est aussi nécessaire. Ainsi, il est par exemple important que le cadre des rencontres soit très clair, en particulier par rapport aux enjeux juridiques et administratifs que l'enfant peut projeter. Comme rappelé par Euillet (2017), il faut être sûr que l'enfant comprenne que ces rencontres n'auront pas d'influence sur son placement ou les visites de ses parents.

L'auteur précise aussi qu'il faut porter une attention toute particulière à la manière dont l'enfant perçoit l'utilisation de sa parole. En effet, ces enfants sont régulièrement confrontés au poids de leur parole (lors d'une plainte, auprès des éducateurs, auprès du Juge des Enfants…) et il ne faut pas négliger ces projections dans les éventuels silences ou refus de répondre.

Mais l'auteur met en avant l'aspect narcissique et valorisant que peut représenter pour ces enfants la participation à une recherche : savoir que nous nous intéressons à eux, que leur parole compte et qu'elle va pouvoir servir ou aider, qu'ils sont des sujets comme les autres enfants, peut se réveler riche au niveau identitaire.

1.1.3 La recherche préliminaire

Une recherche préliminaire a été effectuée lors d'une année de Master 2 Recherche où nous avons pu rencontrer trois enfants placés (en foyer ou en famille d'accueil) dans différentes institutions. Le sujet principal de ces entretiens était d'étudier les « théories de la vie » de ces enfants (Bailly, 2007). Ce travail fut constitué d'analyses d'entretiens, d'observations de groupe, de dessins et de la passation d'un TAT pour un des trois enfants.

À l'issue de ce travail de recherche, la question de la séparation et de ses représentations s'est dégagée et nous a conduits à cette présente étude. Ainsi, c'est dans un processus de circularité de la recherche, propre à la théorie ancrée, que nous présenterons dans une prochaine partie, que le protocole actuel a pu être construit. En effet, les principaux thèmes mis en lumière

dans le travail de master s'articulaient autour de la séparation psychique et physique, à la fois dans le matériel mais aussi dans l'analyse contre-transférentielle.

Il a donc été décidé de mettre en place une recherche avec un nouveau protocole et une question de départ plus précise sur les représentations de la séparation des enfants d'âge de latence placés dans le cadre de la protection de l'enfance.

Le thème de notre recherche et ses spécificités nous ont conduits à utiliser une méthodologie de recherche qualitative, la théorie ancrée, pour permettre d'analyser au mieux notre matériel de manière exploratoire, en respectant la subjectivité du discours de l'enfant.

1.2 Une méthodologie de recherche qualitative : la théorie ancrée

1.2.1 Historique

Ce sont deux sociologues (Glaser & Strauss, 1967) qui ont conceptualisé les premiers une méthode de recherche qualitative, la « Grounded Theory », qui a ensuite été reprise et parfois adaptée par de nombreux chercheurs.

Glaser et Strauss souhaitaient concilier une méthodologie qualitative avec certains aspects plus quantitatifs (Novo & Woestelandt, 2017)

En effet, les méthodes qualitatives étaient bien connues des sociologues et psychologues mais étaient concurrencées par des méthodologies quantitatives, à l'aune du positivisme. Ainsi, selon les méthodes positivistes, toute expérience devait être dégagée des valeurs et des conceptions du chercheur (devenant un observateur passif) (Charmaz, 2008, p. 84) et ses résultats devaient être mesurables et reproductibles.

Glaser et Strauss ont donc proposé une méthodologie qualitative rigoureuse et systématique permettant un pont entre différentes approches.

C'est une méthodologie utilisée régulièrement dans les pays anglo-saxons mais qui suscite un intérêt croissant depuis quelques années en France.

1.2.2 Les principes de la Grounded Théory (GT)

La GT est une méthodologie qui vise à rassembler, synthétiser, analyser et conceptualiser des données qualitatives, issues du terrain, afin de construire une théorie.

Les chercheurs partent d'une question de recherche générale qui va peu à peu se préciser suite à l'analyse du matériel clinique et aboutir à la construction d'une théorie finale. La GT est ainsi une méthode « comparative et interactive » (Charmaz, 2008, p. 82).

Charmaz (2008) met en avant l'implication nécessaire du chercheur dans l'analyse des données, qui est à prendre en compte dans l'ensemble du processus. Cette idée rejoint celle de Devereux(1980) et sera approfondie dans la partie de ce travail consacré aux mouvements transféro-contre-transférentiels.

Le principe fondateur de cette théorie est celui de la méthode de comparaison constante (Glaser & Strauss, 1967) qui nécessite des va-et-vient réguliers entre le matériel recueilli et l'analyse. Cette dernière se fait par rapport au matériel clinique et ce dernier se transforme aussi pour permettre un approfondissement théorique.

Novo &Woestelandt (2017) mettent également en exergue la nécessité d'une immersion dans le contexte social de la recherche et d'une mise à distance, de prime abord, des théories existantes, pour ainsi dégager l'esprit du chercheur et le laisse se concentrer sur les éléments cliniques.

Mais les auteurs pointent aussi l'existence de deux courants concernant cet aspect : un courant qualifié de Glaserien qui préconise une mise à distance totale de la littérature tandis qu'un autre courant, ici plus Straussien, est plus souple concernant le recours à des cadres théoriques.

Il est aussi important de conserver une « sensibilité de l'instant » (Novo & Woestelandt, 2017, p. 74) où le chercheur doit constamment noter ce qu'il pense, ce qu'il ressent, les idées qui lui parviennent au fil des différentes étapes, lui permettant d'y revenir et de respecter la circularité propre à la théorie ancrée.

Les auteurs mettent ainsi en avant quatre principes fondateurs de la théorie ancrée :

- « La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants
- La précision de l'objet de recherche au cours de l'étude
- Une boucle entre collecte et analyse des données
- L'immersion dans le contexte social » (ibid, p. 70-71).

Pour conclure cette partie sur les principes de la théorie ancrée, nous reprendrons les paroles de Méliani (2013, p. 451) : « L'objet principal de la théorisation ancrée, [est de] dégager une formulation provisoire pour comprendre la complexité des phénomènes à la fois au niveau conceptuel et au niveau de ses mises en situation empiriques ».

1.2.3 Les étapes de la GT

Il y a donc différentes étapes dans la Grounded Theory, qui permettent de recueillir et d'analyser un matériel clinique.

Charmaz (2008) en distingue huit :

- « Generating Data » c'est-à-dire la récolte de données et une première analyse en simultané qui va influencer les futurs recueils de données
- « Defining Meanings and Processes » où le chercheur précise petit à petit les éléments qui se dégagent du matériel
- « Coding the Data » : une première phase de codage appelée « line by line coding » qui nécessite un travail au plus près du texte et qui va peu à peu se complexifier pour faire apparaitre un « focused coding » permettant de rassembler différents codes et de commencer à les organiser
- « Raising Focused Codes to Conceptual Categories » : c'est le début de la catégorisation, une étape supplémentaire dans la théorisation et le passage vers des concepts plus abstraits
- « Memo-writing » : dans cette étape, il est conseillé de commencer à expliquer par écrit ce que chaque catégorie signifie de manière la plus précise possible et toujours en lien avec le matériel récolté
- « Theoretical Sampling » : l'auteur suggère de collecter à nouveau du matériel clinique qui viendra confirmer ou infirmer les catégories définies dans les étapes précédentes
- « Writing the First Draft » : c'est enfin l'étape de rédaction proprement dite

1.2.4 L'analyse en Théorisation ancrée

Paillé (1994) propose une méthodologie d'analyse de la Grounded Theory qui diffère de la théorie de Glaser & Strauss mais qui en conserve les principaux aspects. Il préfère parler de Théorisation ancrée pour centrer sur la méthodologie d'analyse proprement dite et bien signifier le mouvement final qui va vers la théorisation (sans pour autant se fixer sur une théorie finale immuable).

Ainsi, « cette théorisation apporte l'idée d'un mouvement, d'une dynamique que prend la recherche dans son déroulement. » (Novo & Woestelandt, 2017, p. 68)

Paillé (1994, p. 152) précise aussi que « l'analyse par théorisation ancrée est une méthode d'analyse de données empiriques, quel que soit, en fin de compte, le support du corpus de base ». Ce point est particulièrement éclairant pour notre recherche qui comprend, outre les entretiens, différents outils que nous analyserons aussi en théorisation ancrée.

Il est précisé que la plupart du temps, au bout de 12 ou 13 entretiens, on aboutit à un stade de saturation des données sur un même sujet (Novo & Woestelandt, 2017, p. 71)

L'analyse en TA se fait donc en six étapes (Paillé, 1994) :

- le codage, c'est-à-dire un étiquetage du discours et des éléments observés
- la catégorisation, qui est un premier niveau de compréhension du phénomène
- la mise en relation des différentes catégories du discours mais aussi en lien avec les données de la littérature
- l'intégration qui vise à préciser l'objet de recherche
- la modélisation où l'analyse se fait de manière plus dynamique en développant toutes les propriétés du phénomène
- la théorisation qui tend vers la création d'une théorie propre à l'objet étudié

D'autres étapes sont retrouvées dans la littérature (Corbin & Strauss, 2008) mais on observe plus une différence de terminologie qu'une différence fondamentale et signifiante. Ainsi, certains auteurs évoquent trois étapes qui reprennent celles utilisées par Paillé :

- le codage ouvert: le codage du discours
- le codage axial : catégorisation des codages ouverts pour retrouver des similitudes et les mettre en relation
- le codage sélectif : retrouver la structure principale émergente des différentes catégories

2 Protocole de recherche et outils utilisés

2.1 La recherche de lieux d'inclusion et la population

2.1.1 Éthique et déontologie

2.1.1.1 Définitions

« L'éthique est un ensemble de principes exprimant des valeurs liées à des exigences morales (faire le bien, éviter de nuire) ou à des choix culturels qui ont une dimension morale (les droits de l'homme). De ces principes découlent des recommandations et des règles s'adressant à un groupe social déterminé, par exemple : les membres d'une profession pour la déontologie » (Bourguignon, 2005a, p. 7).

Bourguignon distingue ainsi trois valeurs qui guident l'éthique. Tout d'abord, « le respect de soi et des autres (la personne, la vie privée) », en lien avec le concept de liberté et de confidentialité ; puis « la responsabilité » ; et enfin « l'équité, qui impose de régler sa conduite par rapport à ce qui est dû à chacun et d'assurer un traitement juste des personnes, particulièrement lorsqu'elles sont vulnérables » (2005b, p. 469).

Dans cette définition, Bourguignon distingue l'éthique de la déontologie, principes souvent liés mais qui ne se confondent pas et qui sont primordiaux à considérer dans toute recherche.

Le code de déontologie des psychologues (1996) n'a pas de valeur légale mais sert de socle commun à l'ensemble de la profession. Certain de ces articles concernent plus particulièrement la recherche, comme l'article 9, 12 ou 20. Ainsi, « une fois les principes éthiques énoncés et admis, il s'agit de faire en sorte que leurs applications soient possibles grâce à la mise en place de règles » et c'est là où intervient la déontologie (Varescon, 2007, p. 72).

2.1.1.2 Principes éthiques fondamentaux

Le rapport Belmont met en avant trois principes éthiques fondamentaux dans la recherche, c'est-à-dire des « jugements d'ordre général qui servent de justification élémentaire à de nombreuses prescriptions particulières de la morale et aux évaluations des actions de l'homme » (1978, p. 4) :

- Le respect de la personne

Ce principe implique deux considérations éthiques : « Les personnes doivent être traitées comme des agents autonomes […] les personnes avec une autonomie diminuée ont droit à une protection » (1978, p. 5). Une personne qui participe à une recherche doit être volontaire et doit pouvoir donner son consentement libre et éclairé (ce qui implique qu'on ait porté à sa connaissance, en amont, les éléments nécessaires à sa compréhension des modalités, du contenu et des limites de la recherche). Ce principe met aussi en avant la nécessité de protéger les personnes ne pouvant donner leur accord de manière volontaire et consciente.

Cette notion de consentement libre et éclairé est au cœur des problématiques éthiques et déontologiques de la pratique du psychologue et de la recherche. Ainsi, l'article 9 du Code de déontologie des psychologues (1996) stipule : « Avant toute intervention, le psychologue s'assure du consentement de ceux qui le consultent ou participent à une évaluation, une

recherche ou une expertise. Il les informe des modalités, des objectifs et des limites de son intervention ».

- La bienfaisance

Dans le rapport Belmont, ce principe est défini non pas seulement comme le fait de faire du bien mais comme une obligation de ne pas faire de mal. Les auteurs le résument par deux maximes : «Ne faites pas de tort ; et maximisez les avantages et minimisez les dommages possibles » (1978, p. 6).

- La justice

Les personnes qui participent aux recherches doivent pouvoir bénéficier des résultats. Ainsi, ces derniers ne doivent pas uniquement être profitables à des personnes extérieures n'ayant jamais contribué à la recherche. Le rapport Belmont rappelle des précédents historiques où des sujets vulnérables avaient été utilisés sans qu'ils puissent à postériori en tirer un bénéfice.

2.1.1.3 Démarche éthique et déontologique dans notre recherche

Beaucoup de temps a été accordé à la réflexion et à la validation des questions déontologiques et éthiques de cette recherche.

De nombreux entretiens ont été réalisés avec des chercheurs et des doctorants dans le domaine de la protection de l'enfance, concernant notamment les questions du consentement parental. En effet, ces enfants ont été séparés de leur parents par une décision judiciaire, certains ne voient plus ou très peu l'un ou leurs deux parents. Dès lors, se posait la question de la possibilité d'obtenir le consentement parental pour une recherche.

Mais ce qui était également au centre de nos interrogations était la construction d'un protocole adapté aux enfants respectant le principe de bienfaisance du rapport Belmont.

Il a donc été décidé, pour le premier point, de recueillir le consentement de l'enfant concerné (après information et explication de la recherche et de ses droits), celui du service référent et celui d'un des parents a minima.

Le protocole a ensuite été construit de manière à ne pas exposer trop directement l'enfant à des souvenirs traumatiques en lui proposant un matériel varié et projectif. Dans l'entretien, certaines questions sont directement liées au placement et à la séparation. Si l'évocation de la question de la séparation et du placement s'avère trop difficile pour l'enfant,

l'entretien de recherche proprement dit s'arrête, pour permettre à la psychologue chercheuse de reprendre les éprouvés potentiellement douloureux avec l'enfant dans un temps contenant et soutenant. Ces éléments peuvent alors être transmis à l'équipe éducative et thérapeutique afin qu'ils puissent être travaillés avec l'enfant si ce dernier semble trop en difficulté.

La formation de la chercheuse, psychologue-clinicienne qui travaille régulièrement auprès d'enfants placés, a été indispensable pour mener à bien ce type d'entretiens. Comme expliqué précédemment, l'entretien clinique de recherche s'adapte aussi à la subjectivité et aux défenses de chaque enfant et les principes de respect et de bienfaisance sont au cœur de ce protocole.

Ce protocole a reçu un avis favorable du CERES de Paris Descartes, évalué à la séance du 27 juin 2017, et porte le numéro : 201737. Une déclaration à la CNIL a aussi été faite concernant la conservation des données.

Les lettres de consentement, après l'accord du service concerné, ont été données aux parents par les éducateurs (*annexe….*) mais les parents pouvaient se mettre en lien avec les responsables de la recherche s'ils le souhaitaient. La lettre de consentement pour les enfants (*annexe…*) a été remplie lors du premier entretien. Les équipes avaient précédemment expliqué la recherche aux enfants et leur avaient demandé leur accord. Lors du premier entretien, cet accord a été de nouveau recherché par la chercheuse. Le protocole a été présenté aux enfants comme trois temps où seront abordés sa vie quotidienne, le placement et la séparation.

2.1.2 Les lieux : de la difficulté d'une recherche dans le champ de la protection de l'enfance

Suite à la validation du protocole par le CERES, nous avons contacté différents lieux (foyers, services de placement familial, responsables départementaux en charge de la protection de l'enfance) pour leur présenter notre recherche.

Nous nous sommes aperçus d'un schéma qui se dégageait. Tout d'abord, chaque personne contactée (directeur, psychologue ou éducateur) se disait intéressée par le sujet de l'étude, le trouvant pertinent et au cœur de leurs problématiques. Mais il semblait impossible que nous puissions rencontrer les enfants, plusieurs raisons étant successivement invoquées, notamment en lien avec deux aspects : l'enfant et ses parents d'un côté, l'institution de l'autre.

Pour le premier aspect, on nous expliquait que l'enfant allait être « re-traumatisé » par cette recherche, que le fait de nous rencontrer allait le « bouleverser », qu'il n'allait pas comprendre le but et nos rencontres…

Bien que nous expliquions à la fois le but, le cadre, notre sensibilité à ces questions et notre formation de psychologue, cela semblait un problème insurmontable.

Du côté des parents, on nous renvoyait le fait qu'ils s'opposeraient à donner leur consentement. Quand nous nous proposions de les rencontrer ou de leur expliquer, cela n'était jamais possible. Par exemple, dans une institution, les responsables nous ont expliqué qu'aucun parent n'avait renvoyé le formulaire de consentement et qu'ils pensaient que la recherche ne pourrait donc pas avoir lieu car les parents ne semblaient pas être d'accord. Nous avons un peu questionné la façon dont la recherche avait été présentée et nous avons constaté que personne n'en avait parlé directement avec les parents et qu'aucune explication sur le cadre et les conditions de la recherche n'avait été donnée, ce qui rendait le renvoi des formulaires signés bien compliqué.

Mais c'est surtout de la part du versant institutionnel que nous avons reçu le plus de réactions négatives : « Le service va mal, il y a beaucoup de départs d'éducateurs dernièrement, c'est trop compliqué de rajouter une recherche dans ce moment difficile ; il y a des conflits avec la direction, ils vont croire que votre recherche est une demande uniquement hiérarchique pour les surveiller ; l'équipe est fragile, ne s'entend pas bien, ne fonctionne pas bien, cette recherche ne pourra que les déstabiliser encore plus…»

Il est bien sûr légitime de rencontrer des refus. C'est le cas dans tout type de recherche en sciences humaines et sociales. Mais plus le temps avançait et plus ces refus se faisaient nombreux, et nous ressentions l'hermétisme de l'institution : impossible pour nous d'y pénétrer malgré les changements et adaptations que nous pouvions faire pour répondre aux demandes. Convaincue de l'intérêt de cette recherche mais aussi rassurée par la validation du protocole par le CERES, j'ai continué à chercher inlassablement et j'ai réussi à trouver des institutions qui m'ont accueillie.

J'ai rencontré une avocate en droit pénal qui m'a mise en contact avec le responsable départemental de la protection de l'enfance d'un département d'Ile-de-France. Grâce à cette recommandation, j'ai pu ainsi pénétrer dans l'institution et entrer en relation avec deux foyers qui ont accepté la recherche.

J'ai aussi utilisé des groupes Facebook de psychologues pour présenter la recherche, ce qui a permis à des psychologues de l'ASE de me contacter directement car ils étaient intéressés. Plusieurs contacts ont été établis et une psychologue d'un département de province m'a aidée à rencontrer des enfants au sein d'un service de placement familial.

Mais il nous semblé que ces difficultés étaient porteuses de sens, non seulement par rapport aux enfants accueillis mais aussi au regard du fonctionnement propre au champ de la protection de l'enfance.

En effet, « une institution n'est pas une simple organisation mais renvoie à une histoire, un héritage, une idéologie, des pactes et des règles qui lui sont propres. Ceci influence le travail de pensée ou non-pensée qui s'y déroule » (Michel, 2007, p. 87). L'histoire de la protection de l'enfance, les évolutions juridiques et morales, le regard de la société sur les violences faites aux enfants ne sont pas sans lien avec les difficultés auxquelles nous nous sommes confrontées.

Pour comprendre cette problématique, il semble important de faire appel au concept d'homologie fonctionnelle de Pinel (1989) signifiant que l'institution rejoue la problématique accueillie.

On pourrait ainsi faire l'hypothèse que l'institution « Protection de l'enfance » se comporte comme une famille face à une demande extérieure perçue comme menaçante. Tout comme les familles qui ont beaucoup de difficultés à ce que les professionnels puissent voir ce qu'il passe à l'intérieur de leur foyer, l'institution éprouve une crainte à ce qu'un regard extérieur observe les enfants accueillis.

On pourrait y voir un double mouvement : protéger les enfants d'une intrusion extérieure qui pourrait être dangereuse mais aussi protéger l'institution d'un regard autre menaçant pour sa stabilité. « Même si chaque institution, en tant qu'organisation groupale spécifique, a sa cohérence, son fonctionnement et sa logique propre, force est de constater que la rencontre avec la problématique des enfants et de leur famille va affecter, voire transformer, les dispositifs émanant de la culture institutionnelle » (Vicente et al., 2014, p. 37).

Il peut être également intéressant d'analyser ces difficultés de recrutement au regard des apports théoriques notamment d'Anzieu et Kaës au sujet de la clinique du groupe.

Pour Anzieu, le « groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus ; tant qu'elle n'est pas constituée, il peut y avoir un agrégat humain, il n'y a pas de groupe » (1975, p. 1). Chaque groupe a ses règles, son espace-temps propre et un imaginaire commun constitué des projections des différents participants. Se constitue également une illusion groupale : « Un

état psychique particulier qui s'observe aussi bien dans les groupes naturels que thérapeutiques ou formatifs et qui est spontanément verbalisé par les membres sous la forme suivante : « Nous sommes bien ensemble ; nous constituons un bon groupe ; notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur » » (Anzieu, 1985, p. 69). Cette illusion peut ainsi lutter contre l'angoisse « suscitée par la confrontation au groupe, au multiple, angoisse persécutive devenue commune, partagée » (Lecourt, 2008, p. 118).

Des mécanismes de défense communs et indissociables au groupe se mettent alors en place pour le protéger d'éventuels dangers externes et internes. Comme Kaës l'explique : « Le lien groupal et la formation de la réalité psychique propre au groupe s'organisent sur une série d'opérations de refoulement, de déni ou de rejet effectuées en commun par les sujets de ce lien pour le bénéfice de chacun » (1999, p. 99).

Pour lutter contre de possibles blessures narcissiques, nous pourrions formuler l'hypothèse que le groupe « protection de l'enfance » met en œuvre des processus défensifs tels que le déni et l'idéalisation, ce qui expliquerait les résistances rencontrées dans les différentes structures.

Cet élément est une donnée importante qui nous donne un éclairage sur cette institution et qu'il serait intéressant à approfondir dans des recherches ultérieures.

2.1.3 La population rencontrée

Nous allons maintenant détailler la population choisie pour cette recherche, ainsi que le protocole et les outils utilisés.

Les critères d'inclusion pour cette recherche exploratoire étaient :

- Un critère d'âge : enfants de 6 à 11 ans
- Un critère de lieu de vie : avoir été placé et vivre en foyer ou en famille d'accueil
- Un critère de niveau de développement : les enfants devaient pouvoir effectuer trois entretiens, ce qui excluaient les enfants ayant des retards de développement sévères ou des pathologies invalidantes empêchant la parole

Nous avons décidé de garder ces critères sans les préciser plus, car nous voulions aller à la rencontre de ces enfants quelle que soit leur histoire personnelle. Nous avons ainsi choisi de ne pas ajouter de critères en lien avec la cause du placement. Nous sommes bien conscients

des limites de ce choix car l'âge de placement, le type de violences ou encore le nombre de lieux de placement peuvent avoir un impact important sur leur développement psychique. Mais nous estimons que ces éléments, investigués dans les études de cas, pourront aussi servir comme critères d'inclusion pour des recherches ultérieures, à la suite de ce travail.

Nous avons ainsi rencontré quatorze enfants de 6 à 11 ans, placés en foyer pour sept d'entre eux et en famille d'accueil pour sept autres, dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance. Cet équilibre entre foyer et famille d'accueil permet de réfléchir et d'analyser si, selon le mode d'accueil, des difficultés dans les représentations de la séparation sont retrouvées. Dans cette population, il y a quatre fratries de deux enfants.

À la fin de cette partie, nous détaillerons dans un tableau les caractéristiques des enfants rencontrés.

2.2 Le protocole et les outils utilisés

2.2.1 Le protocole

Un premier entretien d'information et de présentation de la recherche a lieu auprès des services concernés. La plupart du temps, nous rencontrons d'abord les responsables de service puis le psychologue et enfin les équipes référentes des enfants.

Après accord et explication auprès de ces différents partenaires, les lettres de consentement sont envoyées ou données aux parents des enfants qui correspondent à nos critères. Quand les services récupèrent les lettres signées, les éducateurs en parlent aux enfants et les entretiens sont organisés. Dans un des foyers, nous avons pu faire nous-mêmes un premier entretien explicatif de la recherche avec les enfants concernés ; dans les autres lieux, en raison de la distance et des contraintes de service, cela n'a pas pu être fait en amont.

Trois entretiens sont réalisés selon une même procédure et ont lieu tous les mois.

- Premier entretien : premier contact avec l'enfant, nous lui expliquons la recherche et nous recueillons son consentement. Nous précisons avec lui le cadre des trois rencontres et leur temporalité. Puis nous évoquons sa vie quotidienne et son placement. Nous le questionnons également sur la séparation et l'entretien se termine par un jeu.

- Deuxième entretien : nous poursuivons l'entretien précédent en nous appuyant sur les retours de l'enfant et ses éventuels questionnements. Puis nous lui proposons cinq histoires issues du test des contes.

- Troisième entretien : nous poursuivons l'entretien et nous pouvons le questionner sur d'éventuels éléments qui n'ont pas été abordés précédemment, puis nous lui proposons les dessins. Nous gardons un temps final pour pouvoir se dire au revoir et le remercier de sa participation à la recherche.

2.2.2 L'entretien clinique de recherche

Comme le rappelle Castarède (2013), l'entretien clinique de recherche n'a pour objectif ni un diagnostic ni une prise en charge thérapeutique.

Castarède distingue plusieurs types d'entretien selon le degré de liberté et la profondeur des réponses. D'un entretien en profondeur à un entretien à questions fermées, les nombreuses modalités doivent être réfléchies et décidées selon la population étudiée et les objectifs de la recherche.

Dans le cadre d'une méthodologie d'analyse en théorisation ancrée, l'entretien « à réponses libres » (Castarède, 2013) ou semi-structuré apparait comme le plus pertinent. Selon cette démarche exploratoire, il est primordial de pouvoir explorer différents domaines reliés au sujet sans pour autant brider cette exploration. N'ayant pas d'hypothèses préétablies, ces entretiens vont nouss permettre d'aller à la rencontre de ces problématiques et d'en faire émerger de nouveaux questionnements.

Nous aurions pu choisir un entretien en profondeur avec une seule consigne de départ permettant d'explorer la subjectivité de la personne en face de nous avec le moins d'interventions possibles. Mais notre population, des enfants de 6 à 11 ans placés en foyer ou en famille d'accueil, nous a plutôt conduits vers des entretiens à réponses libres, en raison de leur âge et des éventuelles difficultés d'élaboration en lien avec les thématiques évoquées.

Grâce à cette modalité d'entretien, le chercheur a un ensemble de thématiques ou de questions préétablies mais qu'il est libre d'aborder dans l'ordre qu'il veut et qu'il peut adapter selon les réponses de la personne (Smith & Osborn, 2008, p. 58).

Ce travail préalable de construction d'une grille d'entretien (Bardin, 1993) permet l'utilisation de relances (d'incitations du chercheur pour que la personne en dise plus ou précise sa pensée) ou de la technique du funnelling (Smith & Osborn, 2008, p. 58) qu'on pourrait traduire par entonnoir, permettant d'aborder des questions les plus générales possibles au début, de se laisser guider par la personne rencontrée et de pouvoir préciser peu à peu si certains éléments ne sont pas abordés ou ne sont pas clairs.

Dans nos entretiens, il n'y a pas de question prédéfinie, à l'exception d'une, mais des grandes thématiques sélectionnées avant la passation :

-l'état actuel psychique et somatique de l'enfant

-sa vie quotidienne

-ses souvenirs en lien avec le placement et la séparation avec ses parents

-ses souvenirs ou ses représentations de ses parents et de sa famille

Une grande liberté est laissée à l'enfant pour parler d'autres thèmes ou s'il ne souhaite pas aborder certains éléments.

La seule question prédéfinie est : « Qu'est-ce que ça veut dire, pour toi, se séparer ? ». Cette question, au centre de notre étude, nous semble pertinente à poser telle quelle, pour tenter de construire avec l'enfant une ou des définitions de la séparation.

2.2.3 Dessin

Dans notre article (Douieb & Feldman, 2020), nous nous sommes intéressées au média du dessin.

Le dessin est en effet un outil souvent utilisé en clinique infantile et plus particulièrement avec les enfants d'âge de latence. Nous constatons une évolution de son utilisation d'abord majoritairement comme un outil psychométrique (Goodenough, 1926) puis comme un médium projectif (Machover, 1949; Koppitz, 1968).

De nombreuses classifications existent selon l'âge et le niveau de développement de l'enfant et nous proposons de rapporter quelques éléments pertinents concernant l'âge de latence.

Ainsi, le petit enfant débute par une phase de gribouillage (Widlöcher, 1965), mais à l'âge de latence il peut produire des dessins figuratifs et réalistes (Luquet, 1935). Greig (2000) explique que la différence des sexes est représentée la plupart du temps par des thèmes ou des attributs.

Comme expliqué dans notre article, « selon Baldy (2008), à partir de 7 ans, les enfants représentent généralement les cheveux, les doigts et les premiers vêtements et vers huit ans, ils évoluent d'un bonhomme « conventionnel additif » (plusieurs parties distinctes reliées entre elles) à un bonhomme de type « contour » (une seule partie dessinée figurant les différentes parties du corps de façon plus harmonieuse et enveloppante). Ainsi Royer (1995) explique que vers 5-6 ans, le tronc apparait pour amener à un bonhomme articulé et que le dessin se fait

progressivement, lors de la phase de latence, plus équilibré et structuré » (Douieb & Feldman, 2020, p. 203-204).

Quatre dessins sont proposés à l'enfant. Il a à sa disposition un ensemble de feutres de couleurs différentes et un stylo bleu.

Les deux premiers, le dessin de la famille et le dessin de la maison, sont souvent utilisés dans la clinique infantile (citons, entre autres, Corman, 1967 pour le dessin de la famille et Minkowska, 1948 pour le dessin de la maison).

La consigne du dessin de la famille est classique : « Dessine ta famille ». Si l'enfant questionne quels membres il doit dessiner, nous lui répondons : « Qui tu veux ».

Concernant le dessin de la maison, il est le plus souvent utilisé comme un test avec la consigne : « Dessine une maison ». Nous avons décidé de changer cette consigne en introduisant le possessif : "Dessine-moi ta maison". Ce changement a été pensé selon les objectifs de cette recherche : dans le cas de ces enfants vivant dans une autre maison que celle de leurs parents, quand on leur demande de dessiner leur maison, laquelle vont-ils représenter ? Ce "simple" choix sera alors déjà particulièrement intéressant pour nous éclairer sur leurs représentations et leurs croyances : Où se trouve leur maison ? À qui le concept de maison va-t-il renvoyer ? Dans un deuxième temps, le dessin en lui-même nous permettra d'étudier comment est représentée cette maison et quels sont les éléments à la fois affectifs et projectifs qui s'en dégagent.

Nous proposons ensuite à l'enfant le dessin d'une séparation, qui vise à mettre en lumière les capacités de représentation et de mentalisation de cette notion. La consigne pour ce dessin est : « Dessine une séparation ». Si l'enfant ne comprend pas, nous pouvons répéter cette consigne et ajouter des précisions comme : « Dessine une séparation, celle que tu veux, une séparation que tu imagines ou qui est déjà arrivée ». Il n'a pas été nécessaire de préciser la consigne, la majorité des enfants ont compris et ont dessiné une séparation dès notre première proposition.

Le quatrième dessin est libre et permet de conclure le troisième entretien, et signe donc aussi la séparation entre le chercheur et l'enfant.

2.2.4 Test des contes

Le test des contes a été mis au point par Royer (1978) et consiste en des histoires à compléter (23 dans le test initial) qui couvrent les différents grands stades de développement de l'enfant. La méthodologie utilisée est projective.

Nous nous appuyons plus spécifiquement sur la validation qu'en a faite de Tychey (2010), qui a pointé la petite taille des échantillons de Royer et le manque de considération porté aux différences d'âge des participants. Lors de son étude portant sur la personnalité de l'enfant normal et dysharmonique, de Tychey a privilégié un échantillon global plus important (200 sujets) et des sous-groupes d'âges équivalents, ce qui permet un traitement clinique et statistique des données recueillies. Il a analysé les données selon la catégorisation mise en place par Royer (1978).

De Tychey présente aussi l'utilisation de ce test dans le cadre d'un protocole de recherche portant sur les situations de séparation familiale (divorce principalement). Il a sélectionné quatre histoires portant plus spécifiquement sur ce thème de la séparation et de l'angoisse d'abandon et ce sont donc ces quatre contes (« poussin », « chevreaux », « oisillon », « petit loup ») qui sont également utilisés dans notre recherche. Nous y ajoutons le conte du « coucou » qui semble particulièrement pertinent.

Nous allons présenter rapidement ces cinq contes.

Le conte du poussin met en scène une maman poule qui couve ses œufs et un petit poussin sur le point de sortir de son œuf. Il permet d'appréhender la naissance et l'angoisse de séparation qui peut y être associée.

Le conte des chevreaux met en scène le sevrage (entre le chevreau et sa mère) et les éventuelles rivalités fraternelles en lien avec cette question.

Le conte de l'oisillon met en scène une séparation entre un oisillon et ses parents qui partent du nid et explore les séparations précoces.

Le conte du coucou présente une maman coucou qui confie son enfant à une autre maman, ce qui met en avant la séparation maternelle et la question des substituts parentaux.

Le conte du petit loup a été créé par Royer ultérieurement pour étudier plus précisément les situations de dissociation familiale et met en scène une famille de loups où les parents ne s'entendent pas et la séparation du petit loup d'avec ses parents.

2.2.5 Jeu : une scène de séparation avec des personnages

Nous proposons à l'enfant de jouer avec des personnages (type Playmobil) avec comme thème « Le premier jour d'école » et « le départ en colonie de vacances ». L'enfant a à sa disposition plusieurs personnages d'âges et de sexes différents (adultes de sexe féminin, adultes de sexe masculin, enfants de sexe féminin, enfants de sexe masculin, enfant type nourrisson de sexe indéterminé) qu'il peut sélectionner selon son désir pour jouer cette scène.

Il est intéressant d'étudier d'abord le choix des personnages et comment ils sont définis puis comment cette scène se met en place, comment il joue la scène de séparation et comment il joue l'enfant à la suite à cette séparation.

Il a été décidé pour des raisons éthiques de ne pas faire rejouer à l'enfant la scène de séparation de son placement, ce qui pourrait avoir des conséquences de réactivation traumatique évidente, mais de privilégier le caractère ludique du jeu et de faire appel à ses capacités projectives et régressives particulièrement importantes.

Dans ce jeu, la place du clinicien chercheur est de participer le moins possible, tout en restant à l'écoute de l'enfant, et de pouvoir intervenir si l'angoisse le submerge. En revanche, le clinicien chercheur peut guider l'enfant en lui posant des questions pour poursuivre le jeu.

Parallèlement à l'enregistrement, des notes sont prises pour que tous les comportements et gestes de l'enfant soient bien répertoriés.

3 La méthodologie d'analyse des données

3.1 Une méthodologie mixte pour être au plus proche du matériel clinique

Pour ce travail doctoral, au vu du matériel récolté et de sa diversité, une approche complexe est alors apparue nécessaire pour permette de lier différents outils et différentes modalités d'analyse spécifiques. Ainsi, notre méthodologie d'analyse se centre principalement sur la théorisation ancrée mais peut aussi s'inspirer de méthodologies phénoménologiques et développementales. Notre approche ne fusionne pas ces méthodologies mais les articulent l'une avec l'autre de manière réfléchie et adaptée à chaque objet d'étude.

Quatorze enfants ont été rencontrés à trois reprises. Le matériel récolté est riche et se compose de plusieurs outils (entretien, jeu, dessin, test des contes), tous complémentaires. Cette diversité au niveau du matériel nécessite donc une rigueur importante dans l'analyse et nous a conduits à faire des choix dans la méthodologie utilisée.

Un codage est fait pour quatorze entretiens, c'est-à-dire le premier entretien de chaque enfant. Chaque entretien est analysé selon la méthode de la théorisation ancrée et permet un premier codage et une catégorisation.

Il a été décidé de sélectionner quatorze entretiens, car c'est une limite communément admise de saturation des données (Novo & Woestelandt, 2017) dans la recherche qualitative. De plus, les premiers entretiens pour chaque enfant sont ceux où la parole est la plus importante, les deux suivants étant plutôt consacrés à la passation du test des contes et aux dessins.

Suite à cette étape de codage et de catégorisation, l'analyse des vingt-huit autres entretiens se fait par comparaison avec les catégorisations déjà construites. Cela permet de mettre en relation et d'intégrer peu à peu tous les éléments et éventuellement de dégager d'autres catégorisations. Une attention toute particulière est portée à l'éventuelle évolution du discours de chaque enfant entre ces trois entretiens, notamment concernant les définitions qu'il peut donner du terme « se séparer ».

Une troisième étape est centrée sur l'analyse du jeu, du test des contes et des dessins. Ce matériel est étudié pour mettre en lumière les thèmes pouvant se rapporter aux catégories déjà établies, mais aussi afin de voir si certains éléments absents lors des précédentes étapes se dégagent. De plus, la particularité de chaque outil nécessite une analyse spécifique.

Face à l'ampleur du matériel récolté, il a été décidé de sélectionner les éléments les plus pertinents, certains seront analysés ultérieurement pour faire l'objet d'autres publications.

Au niveau des dessins, nous nous concentrons sur celui qui concerne la séparation. L'analyse est faite selon une approche descriptive et interprétative. Nous tenons également compte de l'âge des enfants et de l'évolution du dessin selon une perspective développementale. Royer présente une évolution du bonhomme (figure 5) qui montre qu'à partir de 5/6 ans, on voit apparaitre le tronc, le bonhomme têtard est remplacé par un bonhomme plus articulé et complet avec des contours, qui va peu à peu se structurer et devenir de plus en plus cohérent jusqu'à l'entrée dans l'adolescence.

Figure 5 : L'évolution du bonhomme (Royer, 1977)



La consigne « Dessine une séparation » est originale et n'a pas été retrouvée dans d'autres études. Il n'existe pas de grille d'analyse spécifique. Nous avons donc décidé de créer une grille (annexe 4) en nous inspirant des travaux de Jourdan-Ionescu & Lachance (1997) et de Cognet & Cognet (2018).

Cette grille d'analyse à deux niveaux (une partie descriptive et une partie interprétative) vise à évaluer à la fois le tracé, les éléments manifestes et graphiques du dessin, mais également les aspects plus projectifs et cliniques.

Pour la partie descriptive, nous nous sommes appuyés sur la grille de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997). Nous avons retiré certains items qui nous paraissaient trop spécifiques du dessin de la famille et nous avons simplifié d'autres items (la taille intégrée au tableau et non plus mesurée en cm). Nous avons également ajouté des items (présence d'objets ou d'écritures ; relations entre les personnes représentées...).

Pour la partie interprétative, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Cognet et Cognet (2018) qui proposent une analyse des procédés du dessin inspirée de la grille de dépouillement du TAT (Shentoub & Shentoub, 1958). À ces éléments, nous avons ajouté des items spécifiques au dessin de la séparation.

Les autres dessins (la maison, la famille, le dessin libre) sont intégrés dans les études de cas et dans la partie consacrée aux dynamiques transféro-contre-transférentielles mais ne sont pas tous analysés spécifiquement. Ce matériel sera étudié lors de publications ultérieures (Douieb & Feldman, 2020).

Concernant les cinq contes issus du test des contes (Royer, 1978), nous nous appuyons sur la recherche faite par De Tychey (2010) pour comparer les réponses obtenues avec celles attendues chez des enfants vivant dans leurs familles biologiques.

Le jeu est analysé selon les catégories dégagées dans l'entretien pour vérifier leur cohérence mais aussi pour voir si de nouveaux thèmes spécifiques se dégagent grâce à l'utilisation de ce médium.

Nous allons également effectuer une analyse de cas de trois enfants en étudiant les entretiens mais aussi les dessins, les jeux et le test des contes, pour nous permettre de mettre en lumière les différentes catégorisations apparues, dans la perspective d'être toujours au plus près de la subjectivité de chaque enfant.

Enfin, l'analyse des mouvements transféro-contre-transférentiels revêt une place primordiale dans ce protocole qui renvoie à la thématique centrale de cette recherche. En effet, nous rencontrons ces enfants, dans un cadre bien défini et explicité dès la première rencontre de trois entretiens. Ce qui se joue dans cette rencontre-séparation est éclairant et est intégré aux résultats de la recherche.

L'analyse de l'ensemble de ce matériel selon cette méthodologie nous permet ensuite de passer à une étape de modélisation et de théorisation.

3.2 Le codage et la catégorisation

3.2.1 Le codage et la catégorisation des entretiens

Comme explicité précédemment, les premières étapes en théorie ancrée sont le codage et la catégorisation. Pour mieux comprendre ce fonctionnement, nous allons revenir sur ce que ces étapes nécessitent.

L'étape du codage consiste à se demander « Qu'est-ce qu'il y a ici, qu'est-ce que c'est ? » (Novo & Woestelandt, 2017, p. 72). Ce premier niveau nécessite de rester au plus près du discours de la personne, parfois en reprenant les termes utilisés (codage « in vivo »). Le but est ainsi de respecter la parole sans pouvoir, bien sûr, la retranscrire parfaitement (Paillé, 1994). Mais ce qui importe est la minutie et la précision de ce premier travail. Il peut sembler laborieux

mais c'est ce qui va permettre ensuite de passer à une nouvelle étape et de développer l'analyse proprement dite des entretiens.

Tous les codes initiaux n'ont ni la même portée ni la même amplitude. Ainsi, certains codes vont être rassemblés entre eux pour créer une catégorie : les codes chevilles ; alors que d'autres semblent déjà renvoyer à des catégories : les codes conceptuels (Paillé, 1994). Petit à petit, la codification se précise et le travail d'analyse et de catégorisation est entamé, avant même de passer à l'étape proprement dite. En effet, d'un codage ligne par ligne, on passe peu à peu à une vérification des codages déjà établis et à une confirmation des catégories qui semblent se dégager.

Ainsi, la catégorisation (« qu'est-ce qu'il se passe ici ? », Novo & Woestelandt, 2017, p. 72) est une étape d'abstraction et de conceptualisation par rapport au codage qui nécessite de prendre de la distance pour commencer à comprendre et à mettre en sens les différents mouvements dégagés dans l'entretien. « Chaque catégorie doit être définie, il faut décrire ses propriétés (ce qui la compose), spécifier ses conditions d'existence (ce dont elle a besoin pour être), identifier ses diverses formes et dimensions possibles (intensité, durée…) » (Méliani, 2013, p. 440).

3.2.2 Le groupe de travail

Pour cette première étape décisive du codage, de nombreux auteurs mettent en avant l'importance du groupe de travail.

En effet, faire coder le même entretien à plusieurs chercheurs permet à la fois une richesse d'analyse supérieure (Bandeira de Mello & Garreau, 2009) mais aussi de renforcer la validité du codage (Charmaz, 2008).

Il n'existait pas de groupe de travail sur les méthodologies qualitatives dans notre laboratoire d'affiliation de notre université. Nous avons alors décidé de le créer sur les conseils de notre directrice de thèse.

Nous avons envoyé un mail à l'ensemble des doctorants du laboratoire auquel nous étions affiliés, une dizaine d'étudiants s'est manifesté et nous avons mis en place des réunions, d'abord par visio (lors de la période de confinement, lié au contexte sanitaire dû au virus Covid-19, année 2020). Nous avons donc commencé à nous organiser pour pouvoir coder en groupe. L'avantage était que les doctorants avaient des temporalités différentes et les entretiens à coder arrivaient au fur et à mesure.

Petit à petit le fonctionnement du groupe s'est mis en place et a évolué suite aux premières expériences de codage.

Nous avons d'abord essayé de coder en groupe au complet mais nous nous sommes vite rendus compte que le temps nécessaire à ce travail et le manque d'interactions (seul deux à trois personnes pouvaient véritablement s'exprimer en visio) ne permettaient pas un fonctionnement optimal.

Nous avons ensuite tenté de coder un même entretien par deux personnes différentes puis de le comparer en groupe mais nous avons abouti aux mêmes conclusions que précédemment.

Il a donc été décidé que nous travaillerions en sous-groupes : deux personnes (dont le doctorant qui a fait passer l'entretien) codent puis se réunissent avec un troisième doctorant et ensemble, ils commentent et comparent leurs codages et le mettent en lien. Si nécessaire, lors des séances de travail avec l'ensemble du groupe, nous pouvons présenter les éléments pertinents ou qui nous questionnent pour y réfléchir ensemble. Il a été fixé de coder en groupe au moins trois entretiens par doctorant.

Ce fonctionnement permet ainsi de respecter les principes théoriques de diversité des codages, tout en tenant compte de l'aspect chronophage de cette étape.

Nous avons ainsi noté un parallèle intéressant entre la création et le fonctionnement de ce groupe et les principes de la théorie ancrée. La circularité de la recherche et les aller-retours entre la théorie et le terrain sont ainsi inhérents à la démarche de la théorie ancrée, et c'est ce que nous avons également expérimenté au travers de ces tâtonnements avant d'aboutir au meilleur fonctionnement collectif.

Nous avons pu observer un va-et-vient entre théorie et clinique pour que le groupe fonctionne dans des conditions respectant les principes théoriques, mais aussi les observations que nous pouvions faire sur les possibilités de codage.

Cette créativité au sein même de la création du groupe est tout à fait en cohérence avec les recommandations de Garreau & Bandeira-De-Mello (2010, p. 6) qui préconisent que « le chercheur en théorisation enracinée devienne un chercheur-acteur en se basant sur des méta-dispositifs permettant d'améliorer sa créativité plutôt que sur un respect des procédures stricto-sensu ».

3.2.3 L'apport des logiciels

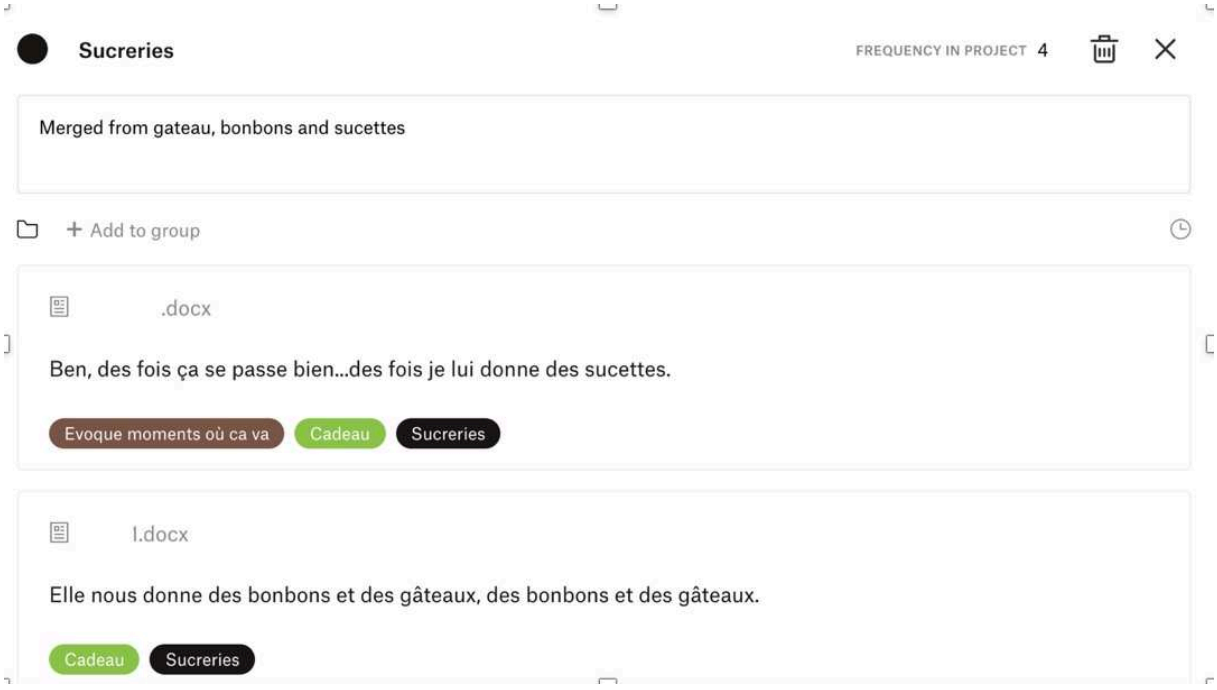
Nous avons utilisé le logiciel Atlas-Ti Cloud pour les étapes de codage et de catégorisation.

Cet outil permet de faciliter l'étape du codage par l'enregistrement au sein du logiciel des mots clés utilisés pour coder. Il est alors plus aisé de réutiliser les mêmes mots clés dans plusieurs entretiens et de voir peu à peu apparaitre les catégories qui se dégagent.

Sans remplacer le travail analytique du chercheur, l'utilisation de ce type de logiciel (comme NVivo) vise à aider le chercheur à construire un codage minutieux, mais aussi à pouvoir mettre en relation les codes qui s'établissent peu à peu.

Par exemple, lors du codage des premiers entretiens, j'ai remarqué les mots « gâteaux, bonbons, sucettes… ». J'ai donc utilisé Atlas-Ti pour rassembler ces codages sous le terme générique « sucreries » tout en gardant à l'intérieur du codage les différents termes comme le montre la capture d'écran ci-dessous.

Figure 6 : Capture d'écran d'un code rassemblant d'autres codes sur Atlas-Ti



Atlas-ti permet aussi de voir plus simplement le nombre d'occurrences de chaque code (figure 2), de rassembler plusieurs codes dans un même groupe, ce qui est déjà une première étape de catégorisation (figure 3) et de repérer ainsi le nombre d'occurrences de chaque groupe de codes dans chaque entretien (figure 4).

Figure 7 : Classement des codes par le nombre d'occurrences après 8 entretiens codés

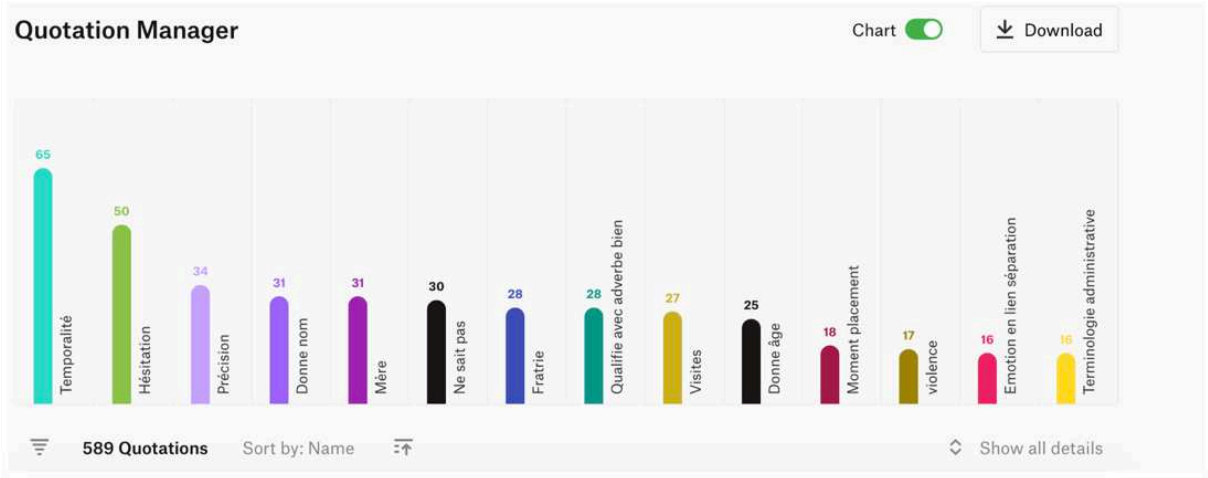
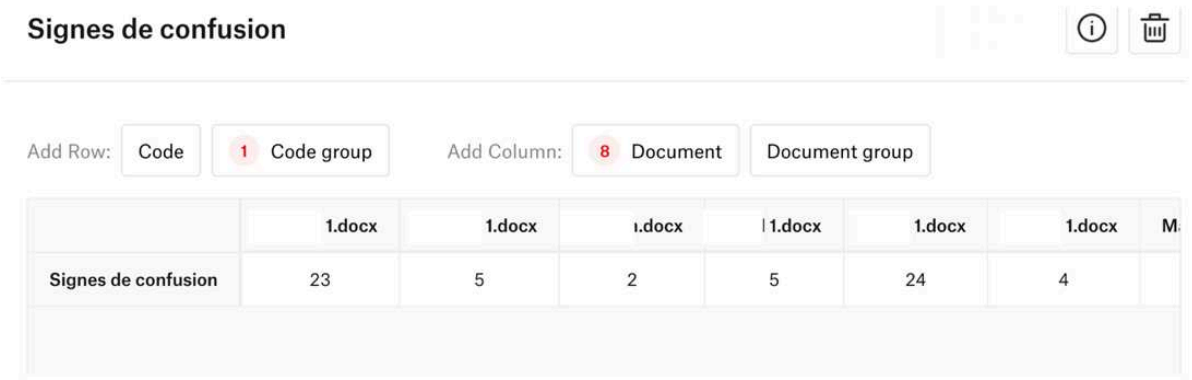


Figure 8 : Codes rassemblés dans le groupe « signes de confusion »



Figure 9 : Nombre d'occurrences du groupe « signes de confusion » pour 8 entretiens



	1.docx	1.docx	ı.docx	1.docx	1.docx	1.docx	M
Signes de confusion	23	5	2	5	24	4	

Comme on le voit dans ces exemples, le logiciel n'est qu'un outil pour le chercheur car c'est ce dernier qui sélectionne et conceptualise les données.

4 Analyse des processus transféro-contre-transférentiels

4.1 Se rencontrer et se séparer, le cadre de la recherche

Comme indiqué dans une partie précédente, le cadre même de cette recherche est conçue comme une donnée à analyser.

En effet, nous rencontrons ces enfants trois fois, chaque entretien étant séparé par une période d'un mois environ. Dès le début des rencontres, il est précisé à l'enfant que ces trois rencontres ne déboucheront pas sur un suivi ou sur de nouveaux rendez-vous. Cet espace-temps de la rencontre est donc bien délimité.

À chaque entretien, toutes les manifestations transférentielles sont minutieusement notées (les commentaires de l'enfant par rapport à la chercheuse, par rapport à la dernière rencontre et ce qui a pu se passer entre chaque entretien, les dons d'objets ou encore les éventuels mouvements physiques de l'enfant envers la chercheuse). Parallèlement et circulairement, les mouvements contre-transférentiels sont notés pour être ensuite analysés.

À distance des entretiens, la chercheuse, sans consulter les transcriptions et les enregistrements, écrit un court texte sur chaque enfant, sur ce dont elle se rappelle et ce qu'elle a pu ressentir avant, pendant et à la fin des entretiens.

Nous devons maintenant revenir sur cette notion de fin : en effet, à la fin des deux premiers entretiens, une séparation a lieu tout en sachant qu'une nouvelle rencontre est prévue un mois après. Au bout du troisième entretien, le dernier dessin signe l'arrêt des rencontres et la séparation définitive.

Nous empruntons ici le titre de l'article de Carbone et al (2012, p. 687) : dans ce protocole est ainsi éprouvé et analysé le fait de « se rencontrer, se parler et se dire adieu ».

De plus, Bonneville (2010, p. 44) qui a longtemps travaillé avec des enfants placés, observe chez ces enfants « la répétition compulsive de mode de relation et d'attachement distordus, dominés par l'alternance brutale de phases de collage et de destruction, en constituerait un trait caractéristique, établi très précocement. [Et ils] ne se révèle[nt] que dans le champ de la relation intersubjective ».

Il est alors primordial d'étudier ce qui se joue à la fois chez l'enfant mais aussi chez le chercheur dans ce processus de séparation. Nous allons maintenant aborder plus en détail la notion de contre-transfert du chercheur.

4.2 Le contre-transfert

4.2.1 Définition du contre-transfert

Freud (1909, p. 230-231) évoque cette notion pour la première fois dans une lettre à Jung à propos des relations sexuelles de ce dernier avec une patiente. Freud exprime ainsi la nécessité pour l'analyste de « dominer "le contre-transfert", lequel constitue, après tout, un problème permanent pour nous ». Dans ces premiers textes, le contre-transfert est ainsi « conçu essentiellement comme de l'ordre de la tentation érotique et amoureuse » (Denis, 2006, p. 333).

Apparait ensuite une définition plus précise et assez proche de celle actuelle : « Notre attention s'est portée sur le "contre-transfert" qui s'établit chez le médecin par suite de l'influence qu'exerce le patient sur les sentiments inconscients de son analyste » (1915a, p. 27), mais Freud insiste toujours sur la nécessité de contrôler ce contre-transfert qui serait uniquement provoqué par les mouvements psychiques du patient.

Plus tard, l'étude du contre-transfert va se développer en montrant comment le cadre même de la cure analytique est le berceau des mécanismes transféro-contre-transférentiels qui s'influencent mutuellement dans un mouvement réflexif.

Balint & Balint (1939) expliquent comment les caractéristiques même de l'analyste (son habillement, son sexe, le décor de son cabinet…) influencent le patient et ce qu'il projette sur l'analyse.

Winnicott (1947) dans un texte fondateur évoque *La haine dans le contre-transfert* à propos de son travail avec des patients psychotiques et insiste sur la nécessité de reconnaitre ces mouvements agressifs avant de pouvoir procéder à toute prise en charge.

Heimann (1950, p. 24) est la première à conceptualiser l'importance de traiter le contre-transfert comme un outil et non comme un obstacle à surmonter dans le travail analytique : « Le contre-transfert de l'analyste est un instrument de recherche de l'inconscient du patient ». À la même période, Racker (1957) montre que l'analyse du contre-transfert permet d'accéder à des éléments de l'inconscient du patient, inaccessibles par ailleurs. Il expose ainsi la richesse du contre-transfert et la nécessité, non pas de lutter contre, mais de l'utiliser.

Progressivement le contre-transfert et son étude vont devenir la pierre angulaire du travail psychanalytique.

4.2.2 Le contre-transfert du chercheur

Laplanche et Pontalis (2009, p. 103) définissent ainsi le contre-transfert : « Ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et particulièrement au transfert de celui-ci ». Cette définition met en avant le contre-transfert dans le cadre de l'analyse, mais nous allons maintenant nous intéresser à l'application de cette notion dans le concept de la recherche.

Devereux, anthropologue et psychanalyste, consacre une partie de son œuvre à la question du contre-transfert du chercheur. Il va à l'encontre de la recherche expérimentale, qui viserait une objectivité totale du chercheur, en montrant que c'est une tentative vaine que de nier l'influence de l'observateur, du chercheur sur son objet de recherche.

Ainsi, Devereux dans l'argument de son ouvrage postule que « l'existence de l'observateur, son activité d'observation et ses angoisses produisent des déformations qui sont, non seulement techniquement mais aussi logiquement impossibles à éliminer » (1980, p. 16). Il serait alors vain de tenter de les neutraliser, de les supprimer ou encore de simplement les nier, ils existent et doivent donc être pris en compte comme des données de la recherche.

Mais Devereux va encore plus loin car il affirme que « toute méthodologie efficace en sciences du comportement doit traiter ces perturbations comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche. » Il explique que ces données issues de l'observateur sont à la fois nécessaires et précieuses et que le chercheur « doit exploiter la subjectivité inhérente à toute observation en la considérant comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (1980, p. 16).

4.3 Le contre-transfert du chercheur dans notre recherche

Dans le cadre de cette recherche, différents niveaux de l'analyse du contre-transfert se détachent : le chercheur et sa propre enfance, son histoire familiale et la question du contre-transfert dans la clinique du traumatisme.

4.3.1 La confrontation au soi enfant et à son histoire familiale

Faire une recherche sur des enfants nécessite d'accepter la confrontation avec sa propre enfance : avec l'enfant qu'on a été bien sûr, mais aussi avec ses parents et la constellation familiale. Ainsi, « tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est » (Ben Slama, 1989, p. 151). Plus particulièrement avec des enfants séparés de leurs parents biologiques, les mouvements contre-transférentiels se nourrissent de ces rapports parents-enfants et de l'histoire familiale, à la fois dans son aspect biographique plus classique mais également des transmissions transgénérationnelles traumatiques.

4.3.2 Le contre-transfert traumatique

Les enfants reçus dans cette recherche ont été victimes de divers évènements traumatiques (négligence, violence physique et/ou sexuelle) et sont séparés de leur famille biologique. Nous sommes donc dans une clinique du traumatisme et les effets de cette clinque ont été longuement étudiés grâce aux concepts de traumatisme vicariant (McCann & Pearlman, 1990) ou de fatigue compassionnelle (Figley, 1995). Ces notions illustrent les effets sur le thérapeute ou le chercheur de l'écoute et du travail avec des personnes traumatisées.

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement au contre-transfert du thérapeute, Herman (1992) utilise le terme de « contagion » pour mettre en avant à quel point la confrontation au traumatisme du patient amène des manifestations contre-transférentielles spécifiques (assez proches des symptômes psychotraumatiques), qui doivent s'analyser en fonction de la propre histoire du thérapeute.

Wilson et Lindy (1994) se sont attachés à définir les différentes réactions contre-transférentielles dans la clinique du traumatisme. Deux types sont ainsi mis en avant. Dans le type 1, les réactions s'organisent autour de l'évitement, la prise de distance et le détachement ; tandis que dans le type 2, on retrouve des réactions autour du surinvestissement, de l'idéalisation et de l'enchevêtrement (« enmeshment »). Les ressentis du thérapeute naviguent dans un continuum du type 1 au type 2, tout en rentrant également en résonnance avec ce que les auteurs appellent des réactions « objectives » (normatives par rapport au discours du patient) ou « subjectives » (plus personnalisées), montrant bien la complexité, la subjectivité et la diversité des manifestations contre-transférentielles.

Lachal (2006) a développé une notion primordiale pour les professionnels travaillant dans la clinique du traumatisme : « les scénarios émergents ».

Pour cet auteur (2007, p. 53) : « Ces éléments actifs du contre-transfert, pour lesquels nous retiendrons le terme de « scénario émergent », viennent comme des réponses spontanées au récit de l'expérience traumatique par le patient ». Face au récit du patient, le professionnel est confronté à l'apparition d'une image de la scène racontée. Lachal précise également que le thérapeute peut être confronté à un « blanc idéique » qui semble être défensif contre l'intrusion traumatique. Ce scénario ne disparait pas mais peut se modifier par la suite et occuper une place plus ou moins importante, plus ou moins envahissante dans le psychisme du thérapeute.

Il faut maintenant noter une particularité de la population de cette recherche. En effet, ces enfants peuvent raconter leurs traumatismes, mais bien souvent ce récit est transmis par d'autres : leurs référents éducatifs, leurs familles d'accueil, leurs psychologues ou leur famille. À l'écoute du récit de la vie de ces enfants, il nous semble important d'étudier également les scénarios émergents qui se construisent tout en gardant en tête qu'ils peuvent être eux-mêmes des scénarios des professionnels ou des familles confrontées aux récits des enfants.

5 Présentation de l'échantillon

Ce tableau fait état des âges et du nombre de lieux de placement au moment où les entretiens se sont déroulés (soit entre juin et novembre 2018 pour les enfants placés en foyer et entre juillet et décembre 2019 pour ceux en famille d'accueil).

Tableau 5 : Tableau récapitulatif et descriptif des enfants (les prénoms ont été anonymisés)

Nom	Age	Sexe	Placement	Age 1er placement	Raisons du placement	Nb lieux de placement
Mélissa	11 ans	F	FA	7 ans	Négligence-Violences conjugales et physiques-Alcoolisation/toxicomanie des parents- Exposition sexualité/pornographie	2
Cy-Jean	8 ans	M	FA	4 ans	Négligence-Violences conjugales et physiques-Alcoolisation/toxicomanie des parents- Exposition sexualité/pornographie	1
Géraldine	10 ans	F	FA	6 ans	Alcoolisation maternelle-Violences conjugales-Exposition sexualité	2
Jason	10 ans	M	FA	9 ans	Violences sexuelles dans la fratrie-Négligence	1
Astrid	7 ans	F	FA	6 ans	Violences sexuelles dans la fratrie-Négligence	1
Kylian	11 ans	M	FA	9 ans	Alcoolisation maternelle-Violences conjugales-Promiscuité-Négligence	1
Lili	8 ans	F	FA	5 ans	Alcoolisation maternelle-Violences conjugales-Promiscuité-Négligence	1
Curtis	6 ans	M	Foyer	4 ans	Négligence-Violences physiques-Mises en danger	1
Bastien	11 ans	M	Foyer	Naissance	Violences sexuelles dans la fratrie-Violences physiques-Négligence-Exposition sexualité	3
Beverly	10 ans	F	Foyer	1 an	Violences sexuelles dans la fratrie-Violences physiques-Négligence-Exposition sexualité	8
Mohammed	10 ans	M	Foyer	5 ans	Violences physiques-Torture-Exposition violence sexuelle	4
François	11 ans	M	Foyer	10 ans	Négligence-Violences	1
Thomas	8 ans	M	Foyer	7 ans	Négligence-Violences	1
Anjali	9 ans	F	Foyer	6 ans	Violences physiques et psychologiques	1

Résultats

Dans cette partie consacrée aux résultats, nous allons d'abord revenir sur les étapes de codage et de catégorisation pour comprendre le processus qui a permis de dégager les catégories, puis nous présenterons en détail les cinq catégories issues des entretiens.

Nous analyserons ensuite le test des contes et le dessin de la séparation.

Nous présenterons également les résultats en lien avec le contre-transfert du chercheur.

Enfin, nous nous intéresserons aux définitions de la séparation données par les enfants, ce qui nous permettra de distinguer trois profils d'enfants en lien avec ces éléments.

Ainsi, nous étudierons plus en détail la situation de trois enfants en prenant pour appui l'ensemble des différents outils.

1 Les entretiens

1.1 L'étape de la catégorisation

Comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à la méthodologie, nous avons utilisé dans ce travail l'approche de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967). Suite à la passation des entretiens, nous avons donc mené un travail de codage d'abord « ligne par ligne » en nous concentrant sur ce qui était dit et présent pour chaque phrase. Comme résumé par Fiederpied (2016, p. 197-198), « les entretiens sont tous découpés en unité de sens pour lesquels un code est rédigé. Celui-ci doit répondre à la question suivante : « Dans ce passage, de quoi parle la personne ? ». » Ces unités de sens peuvent être très courtes ou beaucoup plus longues selon le contenu du discours et le code associé.

Dans cette étape de codage, il faut veiller à ne pas tomber dans le piège d'une interprétation trop rapide, pour ne pas sélectionner ni mettre de côté des unités de sens et donc des codages. C'est le propre de la théorisation ancrée de mettre à distance la théorie et les hypothèses pour véritablement aller à la rencontre du phénomène et découvrir des éléments non attendus.

Il faut noter que ce sont des entretiens d'enfants entre 6 et 11 ans. Ainsi, notre manière de mener les entretiens s'ajuste à cette tranche d'âges. À la différence d'un entretien d'adulte où on peut poser une première question générale et laisser ensuite le discours se dérouler, les

enfants doivent être beaucoup plus guidés et questionnés tout du long. Le chercheur est ainsi plus présent dans ce type d'entretiens par le biais de ses questions et ses relances. Nous avons donc souvent ajouté la question posée par le chercheur dans chaque unité de sens car elle permettait de mieux comprendre ce qui se jouait à ce moment-là.

Dans l'entretien de Kylian, nous avons pu coder des unités de sens de taille très différentes, comme le montre ces deux exemples (les codes sont entre parenthèses) :

- *Tu t'en rappelles ?* « Non. » (Absence de souvenir)
- « Mon petit frère il s'appelle J..... et il y a une fille qui s'appelle O. » (Noms d'autres enfants dans la famille d'accueil)

Après cette étape de codage ligne par ligne, nous sommes passés d'un codage ouvert à un codage axial, qui permet de commencer à regrouper les codages et à amorcer le processus d'analyse. Cela permettait également de faire peu à peu le tri dans l'ensemble des codes car leur nombre devenait conséquent (408 à la fin du codage sur quatorze entretiens).

Ainsi, dans un extrait de l'entretien de Kylian, quand nous lui demandons d'évoquer les raisons de son placement, il explique en parlant de sa mère : « Et que… elle buvait… euh, elle buvait ». Le premier codage est simple et colle au texte en proposant trois codes : « alcool, hésitation dans le discours, mère ». Dans un second temps, nous avons déterminé deux nouveaux codes « alcoolisation maternelle » et « confusion en lien avec le placement » qui témoignent d'une première volonté de conceptualisation.

Nous arrivons donc ensuite à l'étape de la catégorisation. Il est parfois difficile de se dégager du texte et des codages pour aboutir à une abstraction des données et décrire « ce qu'il se passe ici ». Les catégories recherchées ne sont pas des rubriques qui organisent et étiquettent les codages, mais elles doivent permettre de nommer les phénomènes présents dans le discours. Comme le pointent avec justesse Paillé et Mucchielli (2012, p. 325) : « Le réflexe premier à l'intérieur de ce type d'approche est de classer le matériau d'analyse, donc de créer des rubriques en employant des expressions qui ont pour fonction première de rassembler un groupe d'éléments et non d'évoquer un phénomène ». Il faut alors se dégager de ce mouvement qui semble pourtant logique.

Sans même nous en apercevoir, nous avons commencé à classer nos codes en rubriques, pensant que cela permettrait peu à peu de faire apparaitre des catégories. Cela ne fut pas le cas.

Nous avons dû revenir à ces codes et à ces rubriques et les considérer comme une méthode de classement des données et non pas de mise en sens. En effet, ce qui est visé dans la théorisation ancrée, c'est la catégorisation conceptualisante.

La catégorie conceptualisante est une « analyse […], une prise de parole […] », elle fait référence « à un processus […] et porte une théorisation en puissance » (Paillé & Mucchielli, 2012). Quand nous lisons une catégorie conceptualisante, nous devons comprendre quel phénomène est à l'œuvre (ce qui n'est pas le cas en lisant une simple rubrique).

Il a donc fallu travailler peu à peu ces catégories, par des va-et-vient constants avec le matériel. Chaque catégorie devait en tant que telle décrire un phénomène, un processus à l'œuvre dans le discours. Il a fallu comparer les catégories entre elles, les mettre à l'épreuve d'un regard extérieur (le groupe de doctorants par exemple a permis d'aider à leur construction et à leur solidité) et vérifier qu'elles étaient bien exclusives (deux catégories ne doivent pas parler du même phénomène).

Il est aussi intéressant de se rendre compte que les catégories dégagées parlent entre elles, qu'elles se nourrissent l'une de l'autre et que l'ordre dans laquelle nous allons les présenter n'est pas anodin.

Enfin, lors de la présentation des catégories, nous avançons également vers l'étape de la théorisation (qui se trouvera dans la discussion de ce travail). Ce dialogue entre l'analyse clinique et théorique, cette mise en lien des catégories entre elles, nous indiquent alors la voie d'une théorisation de ce matériel.

Nous avons ainsi défini cinq catégories que nous allons maintenant présenter et analyser en détail. Pour chaque catégorie, nous donnons une première définition qui résume ses propriétés, puis nous présentons les phénomènes qui la sous-tendent en les illustrant par des verbatims issus des entretiens.

Comme explicité dans notre partie méthodologie, nous confrontons ces catégories avec les thématiques retrouvées dans la partie de jeu à la fin du premier entretien.

Nous précisons également les liens entre les différentes catégories, étape supplémentaire vers la théorisation.

1.1 Les catégories

1.1.1 L'impuissance de l'enfant placé

Définition : L'enfant placé se ressent comme impuissant par rapport à sa vie et à son parcours. Pour chaque occurrence de la temporalité : passé, présent, futur, il présente une passivité subie, plus ou moins acceptée selon les enfants, mais qui semble l'empêcher de s'inscrire dans une narrativité et une mentalisation de sa propre histoire. Cette impuissance est particulièrement marquée par rapport au placement et aux séparations actuelles.

Propriétés :

La thématique de l'impuissance se retrouve tout au long de ces entretiens, à la fois en lien avec des souvenirs ou des ressentis exprimés par l'enfant et par l'utilisation de certains termes ou locutions grammaticales.

Très souvent, nous retrouvons le terme « on » : ce « on » est celui qui prend les décisions, qui organise la vie quotidienne, les visites, les relations familiales. Ce « on » n'est pas toujours identifié clairement, il peut faire référence aux éducateurs ou à la justice. Mais il nous semble qu'il renvoie souvent à un autre irreprésentable qui se distingue du parent. Cet autre décide pour l'enfant mais aussi pour le parent, qui est normalement la personne qui organise et cadre la vie quotidienne. Ce « on » renvoie donc à la propre passivité subie de l'enfant mais également à la passivité parentale. Dans le même mouvement, nous retrouvons parfois des occurrences du pronom « ils » sans qu'on parvienne toujours à comprendre qui cela désigne.

« On m'avait dit que j'allais être accueilli en accueil d'urgence », François.

« Qu'on allait rester encore un an au foyer et au mois de février, on allait décider autre chose. »

Ainsi, cette indistinction apparait régulièrement pour les visites ou pour le placement.

« Ouais. Après y a eu…on pouvait se voir des weekends sauf que y a des weekends où ils devaient respecter un calendrier sauf qu'ils respectaient pas genre, ils partaient en Italie, ils partaient en vacances. Donc euh, ils ont dit, ils ont dit stop et voilà », Bastien

« Ben… je la vois… euh… sur J.[3] *dans des appartements qu'ils nous prêtent », Mélissa*
« J'avais 6 ans et ma sœur aussi elle avait 2 ans quand on a été placées », Géraldine.

La tournure de ce dernier extrait est très intéressante et illustre cette catégorie : Géraldine utilise le « on » auquel elle adjoint un participe passé ce qui renforce la passivité en lien avec le placement. En effet, ici nous ne pouvons voir ni la figure de la personne qui a pris cette décision ni celle des enfants qui semblent avoir été placés ou même déplacés comme le seraient déplacés des objets. La seule mention de l'âge permet d'individualiser *a minima* ce moment.

Le « on » est présent quand nous parlons du moment du placement mais également de ce qui a conduit au placement.
« Ben, parce que mes parents, ils se sont disputés, du coup on a voulu protéger les enfants », Thomas.

Cette indistinction est omniprésente, y compris quand les enfants parlent de leur vie quotidienne, en particulier au foyer. Les éducateurs sont souvent identifiés par ce « on » indéfini ou par un « ils » qui empêche l'individualité.

Plusieurs enfants vont ainsi évoquer la douche ou d'autres moments de leur journée et comment l'organisation du foyer les règlementent.

Dans l'extrait suivant, Bastien explique qu'il fait attention au temps passé sous la douche car les éducateurs ont pu lui reprocher de ne pas prendre assez de temps. Ce moment d'hygiène où l'enfant prend soin de son corps est vécu comme un moment imposé, de surveillance, où la confiance ne règne pas. Il nous semble que ce sentiment empêche Bastien de l'investir pleinement.
« Puis une fois, une fois j'étais passé une heure et après je me lave là en deux minutes chrono, parce que je me suis rendu compte que, voilà quoi, ils m'ont pris la tête, quand je suis trop speed ils croient jamais que je prends ma douche du coup ils me vérifient alors que je l'ai prise », Bastien.

Dans cet autre extrait, Thomas parle de ses dernières vacances. Dans son discours peu expressif, qui répond aux questions sans spontanément proposer d'éléments, nous peinons à

[3] Le nom de la ville a été anonymisé

reconnaitre les différentes personnes évoquées. Le « on » semble renvoyer ici à une famille d'accueil relais tandis que les éducateurs sont représentés comme ayant imposé le choix de ces vacances.

« - Qu'est-ce que t'as fait d'autre pendant les vacances ?
-(Silence) Ben, j'ai été en famille d'accueil.
-Tu la connaissais cette famille d'accueil ? Qu'est-ce que t'as fait là-bas ?
-Ben, on m'a acheté des Lego.
-C'était toi qui voulais y aller ou c'est les éducateurs qui t'ont proposé ?
-Ben, c'est les éducateurs », Thomas.

En effet, cet autre est celui qui décide, qui impose même parfois. Cet élément se retrouve beaucoup dans le jeu et vient confirmer cette catégorie : de nombreux enfants vont représenter des personnes ne voulant pas aller à l'école ou en colonie de vacances. La réponse des adultes est alors unanime.

« T'es obligée d'y aller », Géraldine.
« T'es obligé », Cy-Jean.
« Et ben si, tu vas t'y faire », Kylian.
« Non, je n'ai pas envie ! Si. », François

La figure de cet autre qui décide pour eux est parfois personnifiée par la juge qui apparait régulièrement. Cette juge (nous privilégions le féminin car dans tous les entretiens, la figure du juge est utilisée au féminin) apparait dans le discours comme l'autorité qui décide des liens entre enfants et parents. Bien que cela témoigne d'une bonne compréhension par les enfants, cette figure judiciaire est très présente dans leur discours et nous semble parfois peser sur leurs ressentis. En effet, à part dans certains discours, les décisions de la juge sont rarement expliquées ou comprises par les enfants. En tout cas, ils ne le font pas apparaitre dans leur discours.

« -Tu sais qui décide ça ?
-Euh, la juge », François.
« Ça dépend si elle veut dire oui la juge », Kurtis.
« C'est fin février qu'elle me dira si je peux rentrer chez mes parents ou pas », Anjali.

D'autres personnes semblent jouer ce rôle de décision ou de surveillance sans qu'un nom ou un prénom puissent être donnés, comme s'ils étaient interchangeables

« ben des fois l'après-midi... il y a une... une... une dame pour... pour... pour... ben pour... voir comment ça se passe », Jason.

L'impuissance se voit à la fois par rapport au placement, aux relations familiales et à la vie quotidienne.

En ce qui concerne le placement, les enfants vont décrire un moment non préparé, non pensé, parfois très flou. Ce flou est également à mettre en lien avec les catégories « un rapport au temps clivé » et « l'irreprésentabilité des affects ».

Pour la plupart d'entre eux, les enfants vont dire qu'ils n'étaient pas au courant et qu'ils ne comprenaient pas ce qu'il se passait.

« Moi ce qui m'a pas plu quand je suis arrivé au foyer, c'est qu'on m'avait pas dit que j'allais vivre au foyer. On est juste venu me récupérer à l'école, je savais pas. J'étais pas au courant. », Anjali

« Est-ce que tu te rappelles si on t'avait expliqué quelque chose ?

-Pas du tout. », Géraldine

« Euh non, on m'avait pas prévenu », François

Beverly a été placée avec son frère dans une famille d'accueil avant d'aller au foyer où elle est actuellement. Quand elle décrit le moment où elle a été retirée de cette famille, son impuissance et le caractère indéfini et indifférencié sautent aux yeux.

Elle utilise ainsi des termes comme « ils nous ont pris » dans la description d'une scène traumatique où les enfants sont cachés, recherchés par la police et ensuite arrachés à l'assistante familiale.

Comme Beverly l'exprime, avec son frère ils vont « s'accrocher » car c'est la seule manière pour eux de pouvoir lutter contre la séparation.

« Du jour au lendemain, il y a les services sociaux qui ont débarqué à la maison et euh, ça faisait déjà deux jours qu'il nous cherchaient partout parce qu'en fait madame F. avait donné une fausse adresse, et quand ils sont tombés dans un appartement dans une maison qui appartenait à madame F., elle nous a cachés et les policiers ont fouillé la maison et nous on était dans le jardin cachés, ils ont fouillé le jardin, ils nous ont retrouvés, ils nous ont pris, ils nous ont parlé un peu à nous, ils nous ont dit comment ça se passait et ensuite ils nous ont dit vous allez aller dans un foyer d'urgence. Et moi et Bastien, on a commencé à courir en pleurant et on s'est cachés derrière Mamie F.. Et ensuite, elle était en pleurs et on a tous pleuré et ensuite et bah ils nous ont pris parce qu'en fait on s'accrochait à elle et ça faisait plus de 2 heures qu'ils

étaient à la maison donc du coup bah ils ont décidé de nous prendre pour aller retourner en France. », Beverly.

Comment alors se vivre unifié, intégré quand son lieu de vie, ses contacts familiaux, sa vie quotidienne est organisée, décidée, planifiée par un autre indéfini ? Il semble que beaucoup d'enfants ont l'impression de ne pas avoir d'impact, de choix par rapport à ce qui est décidé pour eux.

Cette impuissance se vit également au présent et au futur. Dans cet extrait, Anjali exprime clairement le manque de liberté et de choix.

« Ça veut dire… qu'on n'est pas libre de vivre avec sa famille parce qu'on n'a pas le choix aussi, si dans la famille ça se passe mal, ce sera des problèmes », Anjali.

Cette impuissance semble contaminer le reste de leur vie et peut se ressentir quand ils évoquent l'école, par exemple, ou d'autres relations :

« J'ai essayé de... d'y aller, sauf que je sais pas nager, alors… », Jason.

« Ben parce que j'arrive pas à suivre tous les autres(?) et tout. …Oui mais j'ai pas osé », Astrid.

« C'est qu'en fait et bah quand j'étais toute petite quand j'étais encore chez Maman et ben, de maman je devrais être en petite section et j'y avais jamais été, en moyenne aussi, en grande aussi donc quand j'y suis arrivé en CP j'avais beaucoup de difficultés », Beverly.

Elle se retrouve parfois dans le jeu quand Kylian n'est pas satisfait de ce qu'il a fait.

(À la fin du jeu) « C'était nul…c'était pas long », Kylian

On retrouve 45 occurrences de « Je ne sais pas », venant témoigner d'un narcissisme bien mis à mal chez ces enfants par cette impuissance.

« Il y a d'autres choses que t'aimes pas à l'école ? Je sais pas. », Anjali.

« Euh... chez madame… je sais pas, je sais plus », Kylian.

« Où est-ce que t'aimerais vivre, toi ? Ben je sais pas », Mélissa.

Comment essayer de sortir de la passivité ? Il nous semble que les mécanismes de défense sont en lien avec l'utilisation d'un vocabulaire particulier et d'un accrochage à la temporalité et au numéraire. Cet accrochage au numéraire sera explicité dans la catégorie « un temps clivé ».

On retrouve un vocabulaire qu'on pourrait qualifier de mature : ils utilisent des termes judiciaires ou des tournures de phrases qui semblent renvoyer aux discours d'adultes les concernant. Cette hypermaturité du discours peut alors interpeller et renvoyer à l'impact traumatique de leur parcours, mais il nous semble aussi qu'elle leur permet d'essayer de maitriser ce qui se joue et se décide autour d'eux.

« Après du coup bah voilà, je suis allé voir le directeur et puis… mais en même temps je comprenais pas il a un planning sous les yeux. Il part à 3heures de route de B., c'est pas possible. En plus il nous avait promis quelque chose, » Bastien.

« Du jour au lendemain, il y a les services sociaux qui ont débarqué à la maison », Beverly.

« Et tu vois encore maman ? Non, non parce qu'elle est en prison avec sursis en ce moment », Beverly.

Dans le jeu, ce vocabulaire adulte apparait souvent quand les enfants décrivent la vie à la maison ou jouent à la maitresse :

« Pas de traitement particulier ou d'allergie ou quoi que ce soit ? Non. Ok, parfait. Elle a de l'argent de poche ou des appareils particuliers et très importants ? », Mélissa.

« Tu vas pas être malade le premier jour de la rentrée, quand même. Oh là là, t'es brûlante, je vais prendre ta température. Bip. T'as 39 degrés de température. Je vais appeler ta maman ? », Géraldine.

Mohammed renverse cette impuissance en se plaçant comme responsable de son placement : il serait en foyer pour arrêter de faire des bêtises mais également pour ne pas penser aux gens qui lui ont fait du mal. S'il parvient à y mettre fin, pourra-t-il rentrer ? Cet élément est peut-être inconscient mais lui fait porter la culpabilité de son placement, tout en lui faisant penser qu'il a un rôle à jouer et qu'il peut contrôler son avenir.

« Qu'est-ce que t'y fais, toi, dans le foyer ? Ben, on y travaille dans notre tête pour arrêter de faire des bêtises ou arrêter de penser aux gens qui t'ont fait mal », Mohammed.

Mise en lien avec les autres catégories :

Rapport au temps clivé : l'impuissance a un impact sur l'inscription de l'enfant dans la temporalité.

Environnement familial défaillant : l'environnement familial, la négligence et les violences subies empêchent l'enfant d'agir activement et lui font subir la passivité traumatique.

Discontinuité dans le lien à l'autre et à soi : l'impuissance joue un rôle dans les rapports à l'environnement et peut empêcher une bonne intégration interne.

1.1.2 Un environnement défaillant

Définition : L'environnement familial des enfants apparait comme défaillant, c'est-à-dire n'ayant pas pu assurer la protection et le bien-être de ces enfants. Cette défaillance peut se voir dans un versant en creux (négligence, absence, carences) ou en plein (violence physique ou psychologique, exposition à de la violence conjugale, inceste).

Propriétés :

Nous retrouvons de nombreuses occurrences de l'absence des parents.

L'absence maternelle est présente à la fois dans les entretiens et dans le jeu.

« Elle a demandé à nous voir…. la juge… je sais pas ce qu'elle a répondu. Euh… on peut s'envoyer des lettres, sauf que elle nous envoie jamais de lettres donc on lui envoie pas quoi », Bastien.

Cette absence maternelle est souvent liée à de la confusion dans le discours et, pour certains enfants, elle est mise en lien avec de la tristesse, même si celle ci s'exprime difficilement, ici par l'intermédiaire des pleurs.

« Des fois quand t'as... tu vois... sans maman, sans maman ben... tu vois pas une maman bah... t'as pleuré », Jason.

Dans le jeu, Kurtis nous semble évoquer cette absence maternelle (qu'elle soit physique ou psychique). Après avoir raconté la rentrée des classes, il joue le retour à la maison et imagine que la famille fête Halloween. Le choix des déguisements est compliqué et embrouillé et il décide finalement que tous les membres de la famille se déguisent en diable à l'exception des deux mères qui deviennent « des fantômes ». Ces deux figures maternelles sont alors instables et peuvent disparaitre à tout moment.

Cy-Jean va enlever, lors de ses séances de jeu, tous les personnages féminins et ne va représenter que des enfants et adultes masculins.

L'absence paternelle est aussi évoquée par les enfants à de nombreuses reprises.

« Mais papa il était pas là », Astrid.

« Deux fois... dans ma vie », Kylian (quand on lui demande quand il voit son père).

Cette absence est ressentie durement et pour certains enfants perdure lors des visites médiatisées.

Dans cet extrait, Bastien raconte un souvenir où son père n'est pas venu en visite médiatisée. Il peut évoquer sa colère et son refus de lui parler ensuite au téléphone en expliquant que c'est « une injustice », ou plus précisément qu'il la prend comme telle. Cette précaution verbale est très intéressante (avec l'ajout du « comme si »), illustrant les fragilités narcissiques de ce petit garçon qui, face à cette absence paternelle lors d'une visite, ne s'autorise même pas dans le discours à affirmer pleinement son sentiment d'injustice.

« Bien, mais une fois il était pas venu donc il voulait m'avoir au téléphone sauf que moi voilà je pouvais pas l'avoir parce que j'étais content de le voir. (…) Donc c'est comme si moi je le prenais pour une injustice », Bastien.

Dans le jeu, il faut noter un clivage entre les histoires des enfants. Dans certaines, comme nous le verrons, la famille est idéalisée, réunie et dans un quotidien précis et organisé. Pour d'autres enfants, ce qui étonne est l'absence de parents ou même d'adultes.

Dans l'extrait suivant, Lili évoque le départ en colonie de vacances en parlant d'une petite fille (qu'elle associe au début du jeu à elle-même) à la mer avec un « petit bébé (qui) a fait caca pipi dans sa couche ». Ainsi, elle joue un rôle maternel car elle explique qu'elle le change. Puis elle évoque cette petite fille, cette fois à la troisième personne, qui croise une maitresse et son enfant. L'interpellation de l'enfant de l'institutrice et la réponse de cette dernière nous montre le décalage entre ces deux familles. Dans la première, où Lili s'associe avec la petite fille, la mère est absente et seulement représentée par le fait d'avoir dit à ses enfants de partir, alors que l'institutrice (figure parentale par référence) est présente au même endroit avec son propre enfant.

« Mais après le petit garçon de la maîtresse il vient : "Maman ! Pourquoi ils sont là aussi hein maman ?" "Ben parce que c'est leur... c'est leurs mamans qui sont dit. Et parce qu'eux aussi ils... ils veulent bien aller en vacances comme nous », Lili.

Cy-Jean, comme nous l'avons évoqué, met de côté tous les personnages féminins. Lors de la passation du jeu sur la rentrée d'école, il décide que le père des autres enfants sera également appelé Cy-Jean. Tout comme pour Lili, à l'absence parentale répond une parentification de ces enfants qui doivent nécessairement incarner ce rôle. Quant au jeu sur le départ en colonie de vacances, les adultes sont absents et c'est la fratrie qui se réconforte mutuellement au moment du départ.

« J'ai pas envie d'aller en colonie, Pablo. Ouais, et Pablo y répond, moi non plus. Qu'est-ce qu'on fait? On est obligé », Cy-Jean

Au détour d'une phrase, les enfants évoquent aussi des problèmes d'alcoolisme ou de difficultés matérielles de leurs parents.
« Et que… elle buvait… euh, elle buvait », Kylian.

Dans ce passage, Lili compare le nombre de « choses dans le frigo » chez son père, sa mère et son assistante familiale pour illustrer les difficultés de ses parents. Cet extrait sera analysé plus en détail dans l'étude de cas consacré à Lili.
« y a pas beaucoup de choses dans le frigo [Chez maman] Et chez papa on a que... 4 trucs. […] Et chez maman elle a 20 trucs. […]Et chez Tata y a plus que 20 […] Il y a au moins... 35. […] -35 ou 36 », Lili.

Dans le discours de certains enfants transparait aussi les croyances parentales, leurs problématiques psychiatriques et leurs impacts sur la vie des enfants
« -Pourquoi tu n'y es pas allé en petite, moyenne et en grande section?
-Parce que papa et maman, enfin papa je sais pas mais maman c'est parce qu'elle pouvait pas et qu'elle était en transport en commun. […]Elle avait pas envie qu'on rigole de moi, que je me fasse taper ou que je sois entrainée dans des histoires fausses et tout », Beverly.

Beverly, plus tard dans l'entretien, détaille les négligences et les violences qu'elle a pu subir, quand sa mère volait dans les magasins et également quand les enfants devaient cacher les objets volés à l'arrivée de la police.
« C'était un appartement petit là où elle volait des fois, dans les magasins […] Des choses parce qu'en fait elle avait pas beaucoup d'argent et parce qu'elle volait dans les magasins et du coup et ben il fallait qu'elle repaye les jeux et au bout d'un moment elle avait presque plus d'argent elle a commencé à voler dans les magasins, elle a volé des Nintendo des jeux de Nintendo, elle a volé plein de trucs et elle les cachait sous le lit et quand il y avait la police et bien on mettait tout dans un sac, qu'on jetait par la fenêtre et quand ils partaient, on retournait les chercher et on remontait dans l'appartement », Beverly.

Certaines modalités relationnelles sont ainsi comprises par les enfants en lien avec ces défaillances parentales, même si ce lien est souvent minimisé.
« Pourquoi tu le vois plus ? Ben parce qu'en fait avant, ben on faisait nos visites chez ma maman... Mmmm. ... mais vu que du coup notre maman, et ben elle passait… vu qu'il y a les

petits euh…tout-petits quoi, il faut qu'elle s'en occupe et tout, et ben du coup elle passait pas assez de temps avec nous. Du coup, ça fait que ben…», Mélissa.
« Parce que papa et maman ils s'occupent pas de nous, pas bien », Cy-Jean.

Dans le jeu, ces défaillances apparaissent également et sont, la plupart du temps, reliées à l'école.

Géraldine joue une scène où l'enfant est malade. L'institutrice est représentée sous un jour compatissant (elle lui prend sa température, lui dit de rester auprès d'elle) et appelle sa mère pour qu'elle vienne la chercher. Cette dernière répond :
« Mais c'est le jour de la rentrée en plus, elle va pas louper ça ! ».
L'institutrice doit alors prendre la défense de l'enfant :
« Ben tant pis, c'est pas de sa faute, hein », Géraldine.

Dans le jeu d'Anjali, la mère emmène les enfants à l'école alors que c'est dimanche et est interpellée par le directeur qui lui précise que les enfants ne sont pas inscrits.

Thomas met en avant des parents contents de ne pas aller à l'école, à la différence de leurs enfants, parce que « c'est nul ». Ces parents, dans le jeu, ne sont ni rassurants ni soutenants pour leurs enfants.

Au moment d'une séparation, Mélissa fait jouer deux familles différentes. Dans l'une, il y a un petit garçon, dans l'autre une petite fille. Les discours prêtés aux mères de ces deux familles au moment d'une séparation sont bien différents : à la petite fille, la mère espère qu'elle « se fera de nouveaux copains » tandis qu'au petit garçon, la mère dit « Au revoir mon… mon petit garçon préféré ! ». Sans que le discours à la petite fille soit méchant, il la renvoie à la nécessité d'un soutien extérieur (les amis) et à une indépendance qu'elle doit gagner. Tandis que le discours au petit garçon est plein d'un amour renforcé par le superlatif « préféré ». Cet extrait pourrait alors renvoyer à une possible angoisse d'abandon de cette petite fille.

La violence parentale ou familiale est également présente.

Certains enfants vont décrire directement les violences auxquelles ils ont assisté entre leurs parents.
« Ça veut dire euh... bah... ils se... bah par exemple lui ils se tapent dessus... euh par exemple quand ils sont séparés, avant ils... quand ils sont séparés ils étaient hum... ils étaient... ils étaient bah... papa il voulait prendre une autre fille... il l'a tapée contre un m... un meuble et maman elle a été pleurer dans un... dans... quelque part pour pas que papa. Et en plus la femme a appelé pour pas que papa il vienne », Jason.

« C'est des grosses disputes, ouais. Très grosses. (…) on voyait nos parents se disputer. Hmm.
-Vous les voyiez se disputer ? Ça c'est des mauvais souvenirs pour toi ?
-Ouais. Ils se tapaient etc., donc oui », Mélissa.
« Ils se disputent avec vous aussi, papa et maman ?
-Ben, avec mes grands frères et sœurs, mais pas avec moi », Anjali.

D'autres peuvent également parler des violences directes qu'ils ont subies.
« Et papa des fois il... il nous faisait ... il nous tapait dessus », Jason.
« Ben, on y travaille dans notre tête pour arrêter de faire des bêtises ou arrêter de penser aux gens qui t'ont fait mal. [...] Mon beau-père », Mohammed.
« (frère) des fois il... il me pince, il... mo... ben il mord pas mais il pince très fort, mais bien hein ! », Jason.
« euh... papa il est trop euh... trop... il nous a fait du mal... [...] Et JF aussi[...]C'est un copain à papa », Astrid.

Astrid exprime la violence de son père puis évoque un ami de leur père qui leur aurait fait du mal. Quand nous essayons de préciser, elle raconte un souvenir dans lequel l'une de ses petites sœurs a failli se noyer dans une mare. Son discours est très confus et nous n'arrivons pas très bien à comprendre la place de cet ami dans ce souvenir. En tout cas, cet élément vient faire incursion et ce souvenir semble très traumatique pour elle, venant peut-être s'associer inconsciemment aux personnes qui lui ont fait du mal.

La violence se retrouve aussi dans des composantes incestueuses et incestuelles : les places et les rôles de chacun sont mélangés dans une dynamique où l'enfant se retrouve exposé à la vie conjugale et à la sexualité de ses parents
« ben mon beau-père... en ce moment, ben lui il vivait juste au-dessus, donc ma maman elle partait le rejoindre à chaque fois. Alors que papa était là, c'est ça ? Oui. D'accord. Et euh… du coup, vu que mon papa parfois il avait un peu de mal, et ben… disons que je m'en occupais aussi. Tu t'occupais de papa ? Non, pas de papa, mais de mes autres frères et sœurs », Mélissa.
« Ben, en fait, elle mettait un rideau transparent donc on voyait tout à travers et ben moi elle nous disait, "Regardez, regardez, regardez", nous on regardait pas forcément, on allait jouer dans notre coin et tout et quand ils avaient fini et ben ils enlevaient le rideau alors qu'ils étaient encore tout nus », Beverly.

Chez certains enfants, nous devinons également cette composante incestueuse, sans qu'elle puisse être parlée.

« Qu'est-ce que... pourquoi t'es en famille d'accueil ?

-Ah ! Faut pas je te le dis. C'est dégoûtant ! », Jason.

Parfois la violence semble le seul élément distinctif rattaché à une personne. Ainsi Lili évoque une jeune fille présente dans sa famille d'accueil. Quand je lui demande son nom, elle ne s'en rappelle plus mais évoque spontanément avoir été victime de violence par cette dernière.

« Ben un jour il y avait une grande fille, il s'appelait... ah comment il s'appelle ? ... je m'en rappelle plus mais elle m'avait tapée », Lili.

Il est très intéressant de noter que dans le jeu, cette violence apparait en lien avec les moments de séparation. Dans le jeu de la rentrée d'école, pour Lili et Jason, un début d'incendie prend dans la cuisine en raison d'un oubli maternel. Ce feu, brutal et imprévisible, empêche la séparation, comme nous le verrons dans une prochaine partie. Mais il nous semble que ce caractère mortifère est également à mettre en lien avec la violence de l'environnement et un débordement pulsionnel de ces enfants face à l'évocation de la séparation.

D'autres évoquent des violences ou des conflits familiaux.

Anjali imagine des enfants écrasés par un train alors qu'ils sont en colonie de vacances, puis une institutrice maltraitante envers d'autres enfants, ce qui amène l'école à être transformée en foyer. Comme nous le verrons dans l'étude de cas consacrée à Anjali, la médiation du jeu a fait apparaitre des éléments très mortifères en lien avec la séparation et l'environnement familial.

Lili explique que l'enfant du jeu a oublié son sac de piscine. Quand sa mère lui ramène, elle est maltraitante.

« -Ouah en fait l'a donné un coup de boule !

-Elle a donné un coup de boule à qui la maman ?

-(rires) Aïe aïe aïe, à sa petite fille ! «Ça sera bien fait pour toi ! T'as qu'à pas oublier ton sac de piscine." », Lili

Dans l'histoire de Bastien, quand les deux familles rentrent à la maison après l'école (elles semblent unies par des liens familiaux), les disputes et la violence sont au centre, en particulier les mères qui se battent violement entre elles. Les enfants sont rapidement évacués de la scène (ils vont dans leur chambre) sans qu'ils paraissent préoccupés de ce qu'il se passe.

Et les adultes qui se battent n'arrivent pas à s'arrêter. Cette scène dure pendant de longues minutes et Bastien semble y prendre beaucoup de plaisir, illustrant l'aspect cathartique du jeu mais également une composante traumatique répétitive, ayant besoin de jouer ce débordement quand on évoque une scène familiale.

« À l'aide ! ah wooooow !! À l'aide, au secours, au secours, au secours, au secours Ok Lily, c'est entre nous deux. Aiiiie. Pourquoi t'as fait ça ? Aaaaaaaah. Pourquoi t'as fait ça mon fils ? Parce qu'il a frappé ma fille. Je te tire les cheveux. Aie, A l'aide ! Tu vas arracher mes cheveux ! À l'aide ! Au secours ! T'es en train de faire quoi toi ? Prise d'otage. Toi aussi tu veux t'en mêler ? Fiou, fou. Aaaaaaah. Attention aiiiiie. Non mais ça suffit ici oh ! C'est pas moi, c'elle. Non c'est elle. J'en ai pas fini avec toi. Aaaaaah. (Bruits de coups) », Bastien.

Ces propos illustrent le chaos externe et interne chez certains enfants, qui n'arrive pas à s'apaiser.

Comment se défendre de ces défaillances et de cette violence ?

La difficulté pour ces enfants de conserver un lien psychique (le lien physique étant souvent rare ou bien mis à mal) nous apparait alors que les souvenirs ou imagos parentaux sont marqués par la violence.

Certains enfants vont avoir un discours très lisse quand nous évoquons leurs parents, parfois même en « faux self », en lien avec un mécanisme de défense d'idéalisation parentale.

« Parce qu'il jouait avec des poignards et un jour ça a frôlé quelqu'un et ça lui a fait une égratignure là et il a dû rester 6 mois à l'hôpital la personne. Et du coup, les policiers l'ont mis 3 ans en prison », Beverly. Nous notons ainsi les minimisations : « jouer avec, frôler, égratignure » en contradiction avec le temps passé à l'hôpital et en prison. Nous voyions bien toute l'ambivalence de ce discours, entre le besoin de raconter et le désir de protéger l'imago parentale.

Dans le jeu, cette idéalisation apparait très clairement.

Mélissa évoque une famille où les parents sont très attentifs à toute l'organisation de la vie quotidienne des enfants. Nous notons peu d'affects ou d'émotions quand elle joue, mais elle représente des parents à l'écoute et prenant soin de leurs enfants. Nous connaissons l'histoire de Mélissa, qui s'est beaucoup occupée de ses frères et sœurs alors qu'elle n'avait que 6 ans et il nous semble que ce jeu montre une famille fantasmée.

« Allez hop, je vais te coiffer ma fille… Moi, je vais vérifier que t'aies tout dans ton cartable… Tac… Alors… les livres… d'accord... la trousse, c'est bon… crayon bleu, crayon rouge, crayon

vert, crayon noir, c'est bon… crayon bois, OK, y a tout ! Je vais te le mettre dans l'entrée, auprès de tes chaussures… Là… Tu te sens prête pour l'école ?... Oui papa, j'en suis sûre. D'accord… Bon. Moi j'aurais… j'aurais bien aimé me préparer aussi… Alors… toi… t'es dans ta chaise… pendant que maman te donne à manger… Désolée mon petit… Toi… tu vas enfiler ton manteau… et on part à l'école... », Mélissa.

Kurtis joue la rentrée des classes avec deux familles : la sienne et celle de M. (un voisin). Il nomme les prénoms et se représente lui-même. Le jeu semble lui permettre de représenter une famille unie et réunie mais parfois un peu mélangée avec celle de M., qui apparait vraiment comme une famille en miroir, plus ou moins trouble, de la sienne. Le jeu se termine par une photo des deux familles qui semble symboliser cette union, comme si, même dans le jeu, Kurtis voulait fixer cette image physiquement et psychiquement.

Le jeu de Beverly est très ordonné. Il représente sa famille avec toute sa fratrie et ses parents dans une réunion idéale. Très attaché au côté équitable, chaque enfant reçoit la même dose d'attention et d'affection : se succèdent des scènes de repas ou de couchers, où chaque enfant, indistinct, est embrassé ou nourri exactement de la même manière. Le jeu semble lui permettre de conserver ce fantasme d'une famille réunie : ses parents sont ainsi à nouveau ensemble et vivent avec tous ses frères et sœurs.

Mais peu à peu, nous repérons aussi certaines maladresses verbales, des interruptions du discours ou des désorganisations témoignant d'une difficulté à verbaliser ce qui touche à leurs parents. L'un des enfants va même nous dire explicitement le silence institué par la mère par rapport aux problèmes familiaux.
« Ben, ma mère elle m'a *dit que j'ai pas le droit de le dire », Thomas.*

Mise en lien avec les autres catégories :

Irreprésentabilité des affects et du monde interne : l'impact traumatique de la violence débouche sur des mécanismes de défense de clivage, de refoulement ou d'évitement des souvenirs et des affects.

Discontinuité à l'autre et à soi : le manque de stabilité et de sécurité, les traumatismes rendent les liens d'attachement et d'identités instables.

1.1.3 Un rapport au temps clivé

Définition : Le rapport au temps est clivé, c'est-à-dire qu'il existe deux polarités, deux temporalités qui coexistent sans communiquer entre elles. Les enfants semblent alors évoluer entre une temporalité très précise et un ancrage au numéraire (dates, âges) comme des bornes permettant de mettre du lien, et une temporalité floue, traumatique, inconsistante.

Propriétés :

Tout d'abord, nous repérons un grand nombre de précisions temporelles concernant la vie quotidienne, et plus particulièrement l'organisation des visites et donc des liens entre l'enfant et ses parents.

Pourquoi ces enfants en ont-ils tant besoin ? Est-ce en rapport avec le contenu des visites ? Avec l'angoisse de séparation ? Il nous semble que cet élément peut se lier avec les deux catégories suivantes : « l'irreprésentabilité du monde interne » et les « discontinuités dans le lien à l'autre ». En effet, ces bornes temporelles permettent à l'enfant de se raccrocher à un cadre limitant et de se représenter, entre les visites, le lien au parent. Pour certains enfants, ces bornes temporelles permettent également d'exprimer un désir de changement des modalités de visite.

« Et des fois ça... c'est à 17 h, 15 h, 16 h... -Ou 18h. -Moi je voudrais bien que ça fasse ... par exemple 20 h […] Chez maman et chez papaaaaaa... 30 h », Lili.

« Je vois maman et je l'appelle aussi. maman c'est jusqu'à... ssss...euh... alors je viens le matin... -Hum. -... à je crois les 10h... je crois, et je... je pars à 5h et demi ou à 7h et demi.

Papa c'est à 7 h... à 5 h à 7 h », Astrid.

« J., je la vois tous les deux week-ends parce qu'on voit notre mère », François

« Le mercredi...15 jours, tous les 15 jours, ah oui tous les 15 jours un mercredi sur deux », Géraldine.

Certaines dates et en particulier les anniversaires organisent cette temporalité.

« Et bien déjà je sais que le 27 juillet c'était le jour de l'anniversaire d'une autre de mes sœurs… D'accord. ... qui s'appelle J.…je me souviens, on fêtait son anniversaire, puis ben y a eu… y a eu nos familles d'accueil qui sont venus nous chercher », Mélissa.

Dans cet extrait, François évoque sa date d'anniversaire commune avec son père, ce qui lui permet de parler spontanément de ce dernier. Cette date est un lien signifiant entre eux.

« 11 ans. Mon anniversaire, c'était le 22 octobre et mon père aussi, c'était le 22 octobre », François.

Il nous semble que ce rapport à la temporalité peut se comprendre comme un accrochage au numéraire : l'invariant du nombre semble ancrer et rassurer les enfants. Il permet de parler de la famille et des souvenirs anciens mais aussi d'inscrire le lien : le rapport aux parents est donc défini par des dates précises, des nombres ou des durées.

Dans le jeu, cet accrochage au numéraire se retrouve également. Nous pouvons faire l'hypothèse d'un fonctionnement parfois obsessionnel qui rassure et vient cadrer le discours. Mais il apparait aussi comme un mouvement défensif contre le vide des représentations ou l'angoisse mortifère de la séparation.

Ainsi, dans le jeu, nous pouvons parfois retrouver une accumulation de chiffres ou de précisions organisationnelles qui prennent le pas sur l'imaginaire ou sur toute composante affective.

Dans le jeu de Mélissa, nous percevons ce besoin obsessionnel de cadrer le jeu, mais cela ne semble pas l'empêcher de prendre du plaisir. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet ancrage rassure Mélissa.

« Donc aujourd'hui on va faire… une lecture. Ce n'est que pour quelques phrases. Tous ceux qu'ont terminé, et bien ils lisent la partie 2. Et voilà. Lucas ? Oui. Tu vas m'écrire au tableau le résultat de 10 fois 2. Je te donne la craie. Oui ! 10 fois 2... euh… donc on va… on va enlever le 0... 1 + 1 ça fait 2.... on rajoute le 0, ça fait 20. D'accord. Oh ! J'ai pas fait attention mais ça va être l'heure de la cantine. Allez. Tu peux retourner à ta place, » Mélissa.

Mais dans le jeu de François, la temporalité organise la journée de manière ritualisée et ne laisse aucune place à un échange entre les personnages ou à l'expression d'affects ou même d'évènements.

« D'abord, ils se lèvent. Après, ils déjeunent. Après, ils se brossent les dents. Après, ils les accompagnent à l'école. Après à l'école, ils rentrent en classe. Après, ils travaillent et après, c'est la récré. Après la récré, ils re-vont en classe, ils travaillent. Après, c'est l'heure de la cantine. Les parents…, ou sinon les parents, ils viennent les chercher. Après, ils reviennent en classe et ils travaillent. Après ça re-sonne et l'école c'est terminé », François.

Le rapport à la fratrie s'organise beaucoup autour de la temporalité et du numéraire : à la fois selon l'âge de chaque frère ou sœur mais également sur le temps écoulé entre les visites, quand elles existent. Il nous est parfois compliqué de comprendre comment les familles s'organisent car le discours peut devenir confus, ce qui illustre les difficultés pour ces enfants de se relier à des repères stables. Mais, pour tous les enfants rencontrés, ces bornes temporelles sont primordiales car elles permettent de garder le lien avec la fratrie. La plupart du temps le lieu d'habitation est accolé à l'âge et le repère devient ainsi temporo-spatial.

« Mon grand frère il a vers 16-18 ans. Il vit chez maman. M., 12 ans et bientôt 13 ans. M. est au foyer et K. chez Maman », Kurtis.

« A.... elle a... 12 ans. -Bientôt... bientôt 13.

-Et K. ?

-K ? Qu...qu... quatre... quatre ans... et bientôt 5 ans. Et maman aussi, elle aura bientôt 47... ans, euh non, 37 ans », Astrid.

On voit ici qu'Astrid évoque sa mère en donnant son âge mais il est instable et ne semble pas être très clair. Nous comprenons l'importance pour Astrid d'essayer de donner cet âge car il semble lui permettre d'intégrer sa mère dans la temporalité familiale.

Dans l'extrait suivant, Mélissa décrit la constellation familiale. Nous la questionnons en parallèle sur les éventuelles visites qu'elle peut avoir avec ses frères et sœurs. Nous remarquons que Mélissa est très attachée à l'âge des membres de sa fratrie (ils sont sept).

Dans cet échange, nous voyons la confusion qui peut s'installer pour le chercheur qui se perd dans les différents noms et âges sans arriver à les rattacher à des éléments permettant de les distinguer. Dans le reste du discours nous n'obtiendrons pas d'autres précisions.

«Mon grand frère J., qui a seize ans…Après J., du coup c'est moi.

-Et ensuite, il y a qui ?

-Euh… ben il y a J.… qui a eu neuf ans il y a pas longtemps du tout, le 27 juillet.

-Et après J., il y a qui ?

-Y a C-J, qui a sept ans… (…) Ensuite y a K.... Humm… ...qui du coup ben a cinq ans. (…)

-Et qui est avec toi dans la famille d'accueil… OK… je compte… un deux trois quatre cinq… il en manque deux encore Hum…

-Ben non, trois. Trois ? Parce que vous m'avez comptée aussi. Moi tout à l'heure je me suis pas comptée.

-Tu as raison ! Alors vas-y, dis-moi qui y a encore

-Alors y a M. de trois ans... Humm…
-Il vit où, M. ?
-M., lui, il vit avec ma maman.. S. de deux ans, qui vit avec ma maman aussi. Et C. de neuf mois, qui est avec maman aussi », Mélissa.

La temporalité est un élément qui structure la narrativité familiale et le lien. Les enfants expriment le manque des parents par une volonté de les voir « plus longtemps » ou, au contraire, si ce lien est douloureux, un désir de « moins » les voir.
« Comment ça se passe quand tu pars de chez maman ? -Ben des fois je suis triste et des fois j'ai envie de rester chez... avec maman en visite », Lili.

Pour la plupart des enfants, ce qui structure l'histoire de leur placement est leur âge et parfois leur classe qui permet de poser une borne temporelle.
« Tu te rappelles en quelle classe t'étais ? En CP, j'étais. C'était en début de CP », Anjali.

Pour d'autres enfants, c'est leur âge avec celui de leur fratrie qui permet de se rappeler du moment du placement. Dans cet extrait de l'entretien de Géraldine, à la question « et avant », elle répond « chez personne », comme si la maison maternelle ne pouvait être associée psychiquement à cette temporalité. Avant sa première famille d'accueil, nous passons ainsi à une autre temporalité, à un vide en lien potentiel avec le temps du traumatisme.
« -T'étais où avant ? -Chez Simone et je suis venue... j'avais 6 ans et ma sœur aussi elle avait 2 ans quand on a été placées.
-Et avant chez Simone, t'étais chez qui ? -Avant ? Chez personne », Géraldine

Mais pour certains enfants, cette précision, cet ancrage au numéraire ne fonctionne pas et signe la confusion en lien avec des éléments traumatiques et des difficultés de mentalisation.
« Et papa, ça fait longtemps. C'est un me... mercredi par... pas semaine mais...par... mercredi, je sais plus, par... ben je sais plus, par contre. […] Et chez maman je sais, c'est..ar... c'est samedi, tu attends une semaine, une autre semaine, tu vois, c'est un samedi et un autre tu le fais pas mais tu fais un autre s... une autre... samedi », Jason.

Dans le jeu, pour Anjali, c'est justement cet aspect temporel qui met en avant la défaillance parentale : à la fois pour la rentrée ou le départ en colonie de vacances, les parents se trompent de jour et doivent revenir à un autre moment.

Quand nous interrogeons les enfants sur le placement, ses raisons ou leurs conditions de vie antérieures, nous retrouvons beaucoup de confusion, d'incohérence, de discours haché ou presque incompréhensible. On y voit l'empreinte du traumatisme : ne pas vouloir se rappeler, par évitement ou ne pas pouvoir se rappeler, en lien avec le refoulement.

Ainsi, pour beaucoup d'enfants, la vie dans la famille biologique est difficilement partageable. Certains diront que c'était il y a longtemps, d'autres qu'ils ne s'en rappellent pas, d'autres encore qu'ils ne veulent pas en parler.

« -D'accord. Tu t'en rappelles toi quand tu vivais chez maman ?

-Euh ben c'est flou », Kylian.

« Ben, on y travaille dans notre tête pour arrêter de faire des bêtises ou arrêter de penser aux gens qui t'ont fait mal […]

-Qu'est-ce qui faisait que c'était pas bien ?

-M'en rappelle plus », Mohammed.

« Tu dis que c'est parce que tes parents, ils se disputaient ? -Oui

-Toi, tu t'en rappelles ? -Oui, mais j'ai pas envie de raconter », Anjali.

Très peu d'enfants acceptent de parler des raisons ou du jour de leur placement.

Nous pouvons donc questionner cet élément et faire plusieurs hypothèses. Peut-être que pour certains, cela leur a été peu expliqué ou de manière trop compliquée. Mais il nous semble qu'une autre hypothèse doit être évoquée en lien avec un aspect traumatique : les choses ne peuvent se dire car elles sont irreprésentables, trop violentes, trop angoissantes.

On pourrait également y voir l'empreinte de symptômes dissociatifs.

« Et pourquoi t'es en famille d'accueil ?

-Euh... j'ai oublié », Astrid

« Qu'est-ce qu'on t'a expliqué ?

-Je sais plus, ça fait longtemps », François.

« euh... le jour, oui, mais je sais plus comment ça s'est passé », Kylian.

« Et quand t'es arrivé dans le foyer ici, comment ça s'est passé ?

-Mmmm. Bien. Après ça c'est, c'est déformé parce que y avait les éducateurs qui prenaient un peu la tête, donc…», Bastien.

Ce clivage temporel se retrouve également représenté par la dualité : « voir/ne pas voir », qui a une place primordiale dans les discours. Quand on ne voit pas, comment alors garder un souvenir, une trace, une inscription psychique ?

Le fait de ne pas voir leur père ou leur mère est une souffrance pour certains enfants.

« Je voudrais lui... le voir », Astrid.

« Ben plus la voir, c'est... ça... c'est des fois c'est... long », Jason.

D'autres n'expriment pas d'affects en rapport avec cela ou même semblent satisfaits de ne pas les voir, comme Mohammed.

« Je vois mon père mais pas ma mère », Bastien.

« Ça fait combien de temps que tu l'as pas vue ?

-Depuis 10 ans.

-Tu y penses un peu à maman ?

-Non, je l'aime pas parce qu'elle est méchante avec moi », Mohammed.

Mohammed lie ainsi le fait de voir sa mère, d'y penser et de l'aimer : il ne l'aime pas en raison des graves violences qu'il a subies et c'est à cause de cette absence d'amour qu'il ne pense plus à elle. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette pensée est parfois intrusive malgré ce désir d'évitement.

Cette temporalité est marquée par les ruptures qui structurent leur parcours.

Aussi bien dans les précisions temporelles qui cadrent les visites et les liens aux parents que dans le vide traumatique ou la confusion temporelle, la question des séparations semble rythmer la temporalité de ces enfants.

« Une maîtresse…Sauf que maintenant elle est partie, Astrid.

« Y en a une dans ma famille, il y'a longtemps que je l'ai pas vue. Très longtemps », Cy-Jean.

« (Par rapport au jour de son placement) Quand j'y repense, ça fait déjà quatre ans, en fait », Mélissa.

Mise en lien avec les autres catégories :

Irreprésentabilité des affects et du monde interne : certains souvenirs sont flous ou les enfants disent ne pas vouloir ou pouvoir s'en rappeler. Ils semblent en lien avec l'irreprésentable traumatique.

Discontinuité dans le lien à l'autre et à soi : les bornes temporelles semblent permettre de mettre de la continuité dans les liens des enfants.

1.1.4 L'irreprésentabilité des affects et du monde interne

Définition : Les affects, les émotions, les ressentis des enfants n'arrivent pas à se représenter à la fois dans le discours et dans leur psychisme. L'interlocuteur a difficilement accès aux affects et se trouve face à un discours défensif qui vient protéger l'enfant d'un envahissement traumatique. Cette irreprésentabilité semble toucher également le monde interne.

Propriétés :
Très peu d'affects sont présents dans le discours de manière spontanée.

Dans le jeu, nous retrouvons cette pauvreté au niveau de la représentation des affects. Les histoires sont pourtant investies par la plupart des enfants qui semblent prendre plaisir à jouer, mais nous observons souvent un déroulé de journée précis, opératoire.

Les deux moments de séparation (la rentrée ou le départ en colonie), sont peu représentés ou alors simplement par le terme « au revoir » très rapide (la plupart du temps quand nous les questionnons à ce sujet). En tant que chercheur, quand nous essayons d'instaurer un certain dialogue sur ces questions, l'affect a peu de place et ne peut être joué. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le jeu les adultes obligent les enfants, qui ne le souhaitent pas, à aller à l'école ou en colonie de vacances sans les réconforter.
« Là, c'est la maîtresse, elle est dans son bureau : Allez les enfants, on va à l'école. Voilà, pile à l'heure, au revoir les enfants, ça va ? Bonjour maîtresse !, On s'allonge pas , Ok maîtresse , Le bébé, c'est normal », Mohammed.
« Il était une fois un papa avec deux enfants qui venaient à l'école. Et le papa laissa les deux enfants à l'école. Les enfants alla dans la classe et écouta le maître […] Le maître... non, les enfants bavardaient, se parlaient entre eux et le maître disa d'arrêter. Euh... Le maître écriva au tableau... euh... sur le tableau des calculs, et les enfants répondaient. C'est tout », Kylian.

Dans cet extrait du jeu de Kurtis, la séparation n'est pas représentée ni figurée spontanément, les parents s'en vont simplement. Quand nous lui demandons ce que les parents disent ou ce qu'ils font, il commence par évoquer un échange entre les parents eux-mêmes et

nous devons insister pour insérer les enfants. Il rajoute un « au revoir » qui est évacué rapidement. Aucun affect n'est ainsi joué ni représenté.

« Alors moi je suis là, avec papa, et maman. Tous les enfants sont assis, oh il arrête pas de tomber en arrière. Bon. Là le papa de M. quand il nous accompagnait moi aussi, M. Le papa de M., la maman de M. qui m'accompagnait aussi, le petit Frère et lui. On arrive à l'école, moi je vais m'asseoir, M.va s'asseoir et son petit frère aussi. Oh ils tombent tous ! Comme ça quand il lève la main. Et les parents repartent.

-Qu'est-ce qu'il se disent ?

-Se disent bonjour parce qu'ils se sont pas encore dit.

-Et aux enfants ?

-Au revoir. Et bonne journée et après ils partent. Et là ils sont rentrés chez eux », Kurtis.

En revanche, dans les entretiens nous retrouvons de nombreuses occurrences de l'adverbe « bien ». Comme le montrent les extraits suivants, cette réponse est quasiment automatique quand le chercheur demande à l'enfant comment certaines relations ou certains moments se passent.

« -Comment ça se passe avec Mamou et Dadou ?

-Bien », Astrid.

« -Comment ça se passe au foyer?

-Euh, bien », François.

« -Et quand tu vois maman, justement, comment ça se passe, les visites ?

-Bien ! », Géraldine

« -Comment ça se passe l'école ?

-Bien », Mohammed.

« -T'es déjà parti en colonie?

-Oui.

-Et alors, comment ça s'est passé ?

-C'était bien », Kylian.

Cette omniprésence du « bien » témoigne d'un discours défensif, parfois lisse et qui a du mal à évoquer les affects ou le monde interne. Bien sûr, il faut rappeler l'âge des enfants : ils ont entre 6 et 11 ans et sont en phase de latence. Ces mouvements défensifs sont assez typiques des enfants de cet âge mais dans les entretiens, l'omniprésence de cet adverbe nous semble importante à noter.

Elle peut également être mise en lien avec l'idéalisation et la mise à distance d'éprouvés ou de souvenirs négatifs, que nous avons évoqués précédemment.

Quand les enfants veulent nuancer ce « bien », ils utilisent des formules comme « assez bien » ou « pas trop bien » sans arriver à exprimer un aspect négatif franc. Nous observons ainsi un grand nombre de minimisations, en particulier quand nous évoquons leurs parents.

Dans cet extrait, Jason commence par répondre spontanément « bien » puis nuance cette réponse tout en montrant une hésitation qui l'oblige à répéter. Ce double mouvement est intéressant car il montre l'ambivalence et même le clivage qui semble présent chez ces enfants : comment concilier l'amour ou les liens d'attachement pour les parents avec les défaillances, les difficultés, la violence ou les souvenirs traumatiques ?

« -Comment ça se passait avec maman quand tu vivais chez elle ?

-Bien. Des fois m... des fois non », Jason.

« -Et alors, quand tu vois papa et maman, comment ça se passe avec l'un et l'autre ?

-Ça se passe assez bien.

-T'es contente de les voir, toi ?

-Hum », Mélissa.

« -Comment ça s'est passé la rentrée ?

-Pas trop bien », Lili.

« Ben des fois, je pleure le soir quand je suis dans mon lit et souvent, il y a ma sœur Jenny parce qu'elle sait que je pleure des fois et bah elle vient et elle dit que maman et bah ce qu'elle a fait c'était pas aussi très très bien », Beverly.

Quand nous posons directement la question des affects en lien avec la séparation, nous retrouvons différentes réponses. En effet, comme explicité, l'affect ne vient jamais spontanément dans le discours et, avec toute la prudence clinique nécessaire, nous avons interrogé les enfants sur leurs ressentis au moment du placement et des séparations ultérieures. Si l'enfant ne voulait pas répondre, nous avons bien sûr respecté son désir.

La tristesse est ainsi l'émotion qui revient le plus souvent dans ces discours en lien avec la séparation.

« Quand je partais la première fois en famille d'accueil, j'étais en pleurs », Astrid.

« Qu'est-ce que tu pensais toi, de partir ?

-Triste.

-T'étais triste ?

-Je sais pas... ouais.

-Pourquoi t'étais triste ?

-Ben plus la [maman] voir, c'est... ça... c'est des fois c'est... long.», Jason.

« J'étais avec ma petite sœur B.. J'étais plutôt calme dans la voiture, j'avais commencé à avoir eu des larmes », Bastien.

« Tu te rappelles toi quand t'es partie de chez papa et maman ce jour-là, comment ça s'est passé?

-J'étais triste », Cy-Jean.

Dans l'extrait suivant, Géraldine nous présente une réponse très intéressante. À notre question sur la séparation au moment des visites avec ses parents, elle nous répond par l'adverbe « bien » mais qu'elle renforce par la négation « je ne pleure pas ». La séparation se passe bien pour elle car elle n'exprime pas d'émotions négatives… Nous la questionnons donc sur « avant » et sur la raison de ses pleurs et elle nous explique qu'elle n'avait pas envie de partir, c'est-à-dire de se séparer de sa mère.

Cet échange est éclairant, l'affect est cette fois exprimé et ressenti mais sa disparition ultérieure est vue de manière positive : ne plus pleurer, c'est que la séparation se passe bien. Comment comprendre l'arrêt de ses pleurs ? Est-ce que Géraldine a mieux intériorisé la séparation et sait qu'elle reverra bientôt sa mère ? Est-ce qu'elle trouve le rythme suffisant ou qu'elle s'habitue à cette séparation ?

Nous pouvons également faire l'hypothèse d'une répression émotionnelle : Géraldine a appris à ne plus pleurer, à se défendre contre un sentiment compliqué. Mais cela ne nous dit pas ce qu'elle ressent intérieurement, ni ce qui se joue pour elle au moment des séparations.

« -Comment ça se passe quand tu t'en vas des visites ?

-Bien. Je pleure pas.

-D'accord. Avant tu pleurais ?.

-Ouais.

-Pourquoi ?

-Parce que j'avais pas envie de partir », Géraldine.

Nous remarquons aussi que la mention de la tristesse est la plupart du temps évacuée du discours, du jeu ou qu'elle est rejetée avant même qu'elle puisse s'exprimer.

« Comment ça fait quand tu vois papa, quand tu dois repartir au foyer ? Comment tu te sens ?
-Ben, triste. Moi, j'ai bien une idée de jeu ! », Mohammed.

Dans le jeu de la rentrée des classes, Astrid explique ainsi que la mère dit à son enfant « ne pleure pas ! » sans même que ce dernier ait pu dire sa tristesse.

Kylian nous propose une histoire marquée par la pauvreté de l'imaginaire.

Dans le départ en colonie de vacances, les enfants s'en vont sans véritable échange entre les personnages ou sans que Kylian n'évoque d'évènements particuliers. Au bout d'un moment, l'un des enfants joué exprime qu'il n'aime pas la plage (l'activité prévue le lendemain dans le jeu). Cet affect est repoussé immédiatement par un autre protagoniste : il n'a pas le choix de faire ou non cette activité, son désir ne rentre pas en ligne de compte. Le jeu se termine ensuite brutalement comme si la mention d'un désir (ici d'un refus) exprimé ne pouvait être représentée ni éprouvée et qu'il fallait refermer les portes de la mentalisation.

« J'aime pas la plage !
Et ben si, tu vas t'y faire. On va se coucher [fin du jeu]», Kylian

Mais nous retrouvons aussi des enfants qui n'évoquent aucun affect ou une neutralité qui est à questionner.

« -Tu te rappelles comment tu t'es senti ?
-Non, je sais plus », François.
« -Est-ce que tu te rappelles ce que t'as ressenti, […] à ce moment-là ?
-Hum... non », Kylian.
« Qu'est-ce que tu ressentais, toi, comme émotion ?
-Hum… Je sais pas vraiment.
-Et quand tu t'en vas du rendez-vous avec maman, comment tu te sens ?
-Hum… ça va », Mélissa.
« -Est-ce que tu te rappelles ce que t'en pensais quand on t'a dit que t'allais, ou quand t'es allée chez Simone pour la première fois ?
-Alors là, je m'en rappelle plus », Géraldine.

Beverly utilise le terme « vide » quand nous la questionnons à ce sujet.

« Alors comment ça s'est passé quand tu es arrivée au foyer d'urgence ?
-Je me sentais vide », Beverly.

Ce terme nous semble très intéressant même s'il n'est utilisé que par une enfant. Il nous semble renvoyer à ce que beaucoup peuvent ressentir sans parvenir à l'exprimer : un vide interne, une angoisse archaïque n'arrivant pas à se combler et qui doit être masqué par une apparence de « bien aller ».

Ce vide parasite également le jeu : dans certaines histoires, il ne se passe rien ou nous n'y avons pas accès. Nous prenons l'exemple de Cy-Jean et de Mohammed pour illustrer ces deux polarités.

Dans le jeu, Cy-Jean fait avancer les personnages de lieu en lieu sans aucun dialogue. Nous le questionnons un peu pour identifier ce qu'il peut nous en dire mais sans grand succès. Ce jeu, qui semble lui plaire, est alors marqué par un vide imaginaire : le père (qui a le même prénom que lui) emmène ses enfants à l'école puis repart, aucun dialogue n'est échangé, aucun affect n'est exprimé et nous ne savons pas ce qu'il se passe, ni à l'école ni à la maison. Il est intéressant qu'il ait souhaité que le père ait son propre prénom (et qu'il n'y ait aucun personnage féminin).

« -Il emmène George à l'école, tu me montre qu'est-ce qu'ils disent, comment ils vont ?
-Euh, on va les prendre. L'école est où déjà ? Là.
-Ils sont à l'école.
-Ils sont tous arrivés ?
-Ouais…Cy-Jean repart chez lui », Cy-Jean.

Dans la deuxième histoire avec Cy-Jean, nous allons jouer un peu avec lui en lui proposant des dialogues. Nous voyons que dans la relation duelle, quand l'autre amène des émotions et des pensées, Cy-Jean peut jouer avec un peu plus de facilité et évoquer l'émotion d'un autre personnage (mais pas celui qu'il joue lui-même).

Mohammed propose une histoire avec deux mères et plusieurs enfants. Il mentionne la séparation mais sans distinction entre les différentes familles : « Salut les garçons et les filles, au revoir les enfants ». Il commence ensuite une phrase par « le lendemain matin » mais coupe brutalement et finit par évoquer la fin de la colonie un mois plus tard. Puis il décide d'arrêter le jeu. Que s'est-il passé pendant ce mois ? Nous n'en saurons rien et cette cassure temporelle nous semble indiquer à nouveau des difficultés de mentalisation mais aussi une crainte d'aller explorer son monde interne.

« Salut les garçons et les filles, on va en colonie. Allez, allez-y. Le bébé, il reste avec nous, il peut y pas y aller encore ». « Entrez dans le train ». Tchou-tchou, tchou-tchou, « il va partir,

au revoir les enfants ». Le lendemain matin… Un mois plus tard : « c'était bien la colonie ? », Mohammed.

Nous observons beaucoup d'hésitations, de ruptures, de confusion, et d'incohérences dans le discours quand nous évoquons le placement ou leurs difficultés.

« -Là, tu disais que le foyer, c'était aussi pour arrêter de penser aux gens qui t'ont fait du mal. Est-ce que t'y penses toujours ?
-[Silence] Non », Mohammed.
« Ben, ma mère elle m'a dit que j'ai pas le droit de le dire », Thomas.
« -Donc, tu disais que papa et maman, ils s'occupaient pas bien de toi. Qu'est-ce que t'en penses toi?
-(Silence) », Cy-Jean.
« -Comment tu faisais quand tu faisais tes crises, tu te rappelles ?
-Ben, au début, je cassais quelque chose et après, je me mettais par terre.
-Tu te rappelles pourquoi tu faisais ces crises ? Qu'est-ce qui se passait à ce moment-là ?
-Ben, j'ai pas envie de dire », Mohammed.
« -Qu'est-ce qui se passait mal ? -Je sais plus », Cy-Jean.

Pour certains enfants, cette irreprésentabilité est consciente : ils n'ont pas envie d'en parler, ils ne veulent pas y repenser ou pour certains cela les dégoute.

« Et alors, est-ce que tu sais pourquoi t'es en famille d'accueil ?
-Hmmm... oui.
-Pourquoi t'es en famille d'accueil ?
-Ah ! Faut pas je te le dis […] C'est dégoûtant !
-T'as pas envie de le dire ?
-Non », Jason.
« -J'avais pas envie de regarder.
-T'avais pas envie, je comprends. Des fois tu y repenses ?
Non. J'ai pas envie d'y repenser », Beverly.

Mélissa illustre avec une grande clarté la question du refoulement et du retour du refoulé. Elle nous explique ainsi qu'elle pense qu'il y a des raisons autres à son placement, qu'elle ne souhaite pas connaitre. Quand nous la questionnons, elle nous dit que « ça pourrait [nous] rappeler de mauvais souvenirs d'avant ».

C’est donc un mouvement psychique qu’elle nous décrit : des souvenirs dont elle ne souhaite pas se rappeler et qu’elle a donc refoulés mais qui restent en sommeil et qui pourraient venir faire incursion.

« Est-ce que tu crois que c'était par rapport aux disputes que t'es en famille d'accueil ou qu’il y a eu d'autres choses qui se sont passées ?

-Je pense qu’il devait y avoir d'autres choses.[…]

-T'aimerais savoir, toi ?

-Pas forcément.

-Pourquoi t'as pas envie de savoir ?

-Et ben… parce que parfois ça pourrait nous rappeler de mauvais souvenirs d'avant », Mélissa.

Nous retrouvons également de nombreuses interruptions corporelles ou langagières quand nous évoquons la famille, le placement ou leurs affects. Les enfants changent de sujet, s’agiteng physiquement, questionnent le cadre ou la personne du chercheur.

« -Tu te rappelles quand tu faisais ces crises ?

-Comment tu fais pour écrire sans regarder ? », Mohammed.

« -Est ce que tu les vois, tes frères et sœurs, qui est ce que tu vois par exemple ?

-Bah, J. plus trop. Oh je pensais que ça c'est un frelon asiatique ! », Cy-Jean.

« -Tu voulais pas partir d'où ?

-De chez maman.

-D'accord.

-Derrière, je pourrai faire un dessin ? », Astrid.

À certains moments, le discours devient très confus. Nous remarquons à nouveau un lien avec des questions sur le placement, leur famille ou les ressentis, ce qui témoigne d’un envahissement traumatique éventuellement.

« Aussi JF il m'a... il a pas voulu que je boive. », Astrid.

« Trois mois et ... et après j'at... je crois j'attends un mois...un an...je crois, pour voir si je... je vais partir mais je...si je pars pas, si je veux rester en famille d'accueil, je… six mois », Jason.

« Avant que je sois en famille d'accueil je me suis présentée.

-Tu t'es présentée ? À qui ?

-À... les deux filles pendant ce temps elles étaient pas là », Lili.

Dans le jeu, cette irreprésentabilité du placement et des autres moments de séparation apparaissent également.

En effet, plusieurs enfants représentent un enfant malade que la mère doit venir chercher à l'école, ce qui empêche de jouer une séparation qui serait trop longue.

Astrid évoque, elle, une randonnée en famille quand nous proposons de jouer au départ en colonie de vacances, les parents restant donc avec leurs enfants.

Mais pour d'autres enfants, dans ces jeux sur des moments de séparation, c'est la violence qui fait incursion. Dans l'histoire de Lili et de Jason, un feu se déclenche subitement dans la cuisine juste avant que les enfants partent à l'école. Le feu retarde alors le moment de la séparation mais vient dire également quelque chose d'un débordement pulsionnel.

« Tout à coup... un feu... dans la cuisine des parents s'allume...

-D'accord.

-Du coup elle a laissé euh le feu des œufs cuire, tu vois, les œufs », Jason.

« Allez zou ! au travail ! Tu es pressé que je parte ? Ben non c'est l'heure d'aller au travail ! Allez ma puce. Et voilà, le papa il est à son travail et là après... après quand la maman elle a... quand la maman elle a mis du jambon au four, après y avait le feu ! », Lili.

Dans l'histoire d'Anjali, les enfants, après s'être séparés de leur grand-père, sont écrasés par un train et le grand-père meurt de vieillesse ainsi qu'une « dame » dont nous ignorons la fonction dans le jeu.

« Et là, ils sont partis les voir sauf qu'ils les ont pas trouvés. Du coup, ils ont cru qu'ils étaient re-rentrés. Sauf que là, ils allument la télé et ils voient aux infos qu'ils sont morts, que les enfants ont été écrasés par un train. […] Du coup, la dame, elle est morte, on va dire. Et lui, c'était lui. Le papy, il est mort », Anjali.

Cet aspect mortifère en lien avec la séparation se retrouvera également dans les dessins ou le test des contes.

Jason est le seul à se saisir du moment du jeu pour évoquer directement le placement. En effet, il ne va pas jouer le départ en colonie de vacances (alors qu'il questionne bien la consigne « le départ en colo c'est ça ? ») mais représente avec beaucoup de détails la décision de placement et ce qu'il se passe ensuite. Ce qui est intéressant, c'est qu'au moment de la scène du placement, chez le juge, nous observons une représentation d'affects : les enfants pleurent, ne veulent pas, les parents les câlinent.

Mais ensuite, Jason joue les parents qui se séparent et qui vont chacun de leur côté. Et nous percevons sa difficulté à imaginer ce que les parents peuvent ainsi faire, sans eux, séparés. En particulier pour la mère : dans le discours, nous sentons un empêchement, Jason n'arrive pas à trouver ce que la mère pourrait faire. Cela semble irreprésentable pour lui.

Il finit par conclure que la mère cherche à changer de maison, comme si ce changement de lieu allait pouvoir remplir le vide à la fois physique et psychique.

« Quand la... là ils vont au juge... là le tonton est occupé, en train de travailler sur un chantier. Là ils sont au juge (...) là le juge il dit... elles disent... qu'on devra vous mettre en famille d'accueil, du coup les enfants ils font tout pour…ils vont faire... ils pleurent : "Ouin ouin, papa, maman... papa.... papa..... câlin". Ils font un câlin.... Celui-là il fait un câlin au papa... ça aussi... Et après, là ils préparent la valise, ils vont voir tonton pour dire au revoir et tout, après la... la... la... la la la la la la juge des enfants appelle le truc et après, là il veut bien, du coup après là il arrive (bruits de voiture), là il prend les enfants, il les emmène à la famille d'accueil, les parents ils se séparent en même temps […] Et euh... la maman elle s'occupe pour l'instant et tout, elle fait tout ce qu'elle peut et le papa aussi. Il travaille le papa. Après la maman elle va... elle euh... ben elle...ben elle... ben elle... elle aussi elle... elle... elle... elle ben elle travaille sur son ordi pour trouver une autre maison parce qu'elle veut changer. Et après c'est bon... c'est bon », Jason.

Et parfois la parole est impossible et c'est le silence qui s'installe.

« Tu le vois Donovan ? -... », Astrid.

« Pourquoi tu penses qu'elle a dit ça maman ?

-Mais aussi mon papa.

-Il a dit aussi qu'il fallait pas le dire ?

-… », Thomas.

Mise en lien avec les autres catégories :

L'irreprésentabilité a un impact sur le lien à l'autre et à soi car elle empêche une bonne intégration psychique.

1.1.5 Discontinuité dans le lien à l'autre et à soi

Définition : Les ruptures et les séparations sont très présentes dans le parcours de ces enfants, et ressortent dans leur discours. Ces séparations semblent avoir un impact sur le lien à l'autre (parents, famille, amis ou autres personnes signifiantes) mais également sur l'intégration psychique de l'enfant.

Propriétés :

Les enfants ont connu de multiples ruptures et séparations tout au long de leur parcours.

« Euh je... j'étais chez... aussi chez... chez une famille d'accueil relais », Astrid.

« Et ça se passait très bien. J'ai été placé 5 ans là-bas. J'y ai passé presque toute mon enfance en gros. La moitié. Euh, après hum quand j'ai eu mes 5 ans on l'a fêté là-bas, mais je suis arrivé ici par rapport à une histoire qui est fausse, que ma famille d'accueil avait raconté, pour euh je ne sais pas quoi », Bastien.

« -Quand je suis arrivée, j'avais 8 ans.

-T'étais où avant ?

-Chez Simone et je suis venue... j'avais 6 ans et ma sœur aussi elle avait 2 ans quand on a été placées.

-Tu sais pourquoi t'as changé ?

- Ben... parce qu'elle allait à la retraite », Géraldine.

« -Je suis allé à d'autres endroits.

-Tu es allé dans quoi d'autres comme endroits ?

-Le tout premier quand j'avais 4 ans, c'était dans un foyer. Après je suis parti, j'ai été en famille d'accueil. Après, j'étais parti encore au foyer. Après, je suis allé chez mon père et après, je suis revenu ici », Mohammed.

« Avant, j'ai fait deux foyers pour, pour les enfants et les mamans parce que elle arrivait pas à me à m'élever et à donner le lait et tout donc du coup on a fait deux foyers ensemble, ensuite j'ai fait 8 familles d'accueil.

-D'accord, tu te rappelles des familles d'accueil ?

-Moi, je m'en souviens qu'une, c'est Madame F., où moi et B. on était parti », Beverly.

« Avant y avait Calypso sauf qu'elle est partie. C'est un joli nom ! », Astrid.

« Mon papa il est à la Réunion.

-D'accord. Tu l'as déjà vu, ton papa ?
-Deux fois... dans ma vie », Kylian.

Ces multiples séparations et ruptures, familiales mais aussi avec des éducateurs ou des familles d'accueil, ont un impact sur le lien des enfants avec l'autre. Comment se représenter quelqu'un dont on a été séparé ou dont on risque d'être séparé à tout moment ?

Les représentations des parents sont compliquées, comme l'illustre cet échange avec François. Il a beaucoup de difficultés à répondre quand nous lui demandons de décrire ses parents, que cela soit d'un point de vue physique ou psychologique. Pourtant, François les voit régulièrement en visites médiatisées, ce n'est donc pas l'absence de contacts qui est en cause.

Au niveau physique, il commence par donner l'origine de sa mère, comme une classification qui permettrait de combler le vide interne des représentations, et il décrit sommairement la longueur de ses cheveux avant de s'arrêter et de dire « je ne sais plus ».

Nous le questionnons sans succès sur le caractère de sa mère avant de l'interroger sur son père. Il peut alors nous dire que son père est gentil avant de revenir sur sa mère et d'utiliser le même adjectif. Le terme « gentil » semble ici utilisé pour répondre à la question et dire quelque chose d'un lien de tendresse, sans qu'on ait vraiment accès aux représentations internes de ce petit garçon. Nous pouvons faire l'hypothèse que lui-même n'y a pas accès.

« Comment elle était maman quand vous viviez avec elle à la maison, comment tu pourrais me la décrire ?
-Te la décrire en visage ?
-Comme tu veux.
-Euh… Elle est Malienne. Elle… Elle a les cheveux un peu courts. Elle… (Silence) Euh… Le reste, je sais plus.
-Comment tu dirais qu'elle est au niveau de son caractère ?
-Je sais pas.
-Tu sais ce que ça veut dire « le caractère » ?
-Oui.
-Et papa, comment tu le décrirais ?
-Il est gentil et maman aussi, elle est gentille.
-Et il est comment papa, sinon ?
-Euh… Je sais pas », François.

D’autres échanges illustrent ces difficultés de représentation de l’autre.

Certains enfants ne voient plus leurs parents, comme Beverly, qui utilise le terme « prison avec sursis » qu’elle ne maitrise pas totalement mais qui lui permet de donner un sens à l’absence maternelle.

« - Et tu vois encore maman ?

-Non, non parce qu'elle est en prison avec sursis en ce moment », Beverly.

Pour d’autres enfants, ils refusent de penser à leurs parents (comme Mohammed) ou ils arrivent à se les représenter grâce à d’autres supports. Kurtis explique qu’il est triste quand il voit d’autres mères lui rappelant sa propre mère. Cet appui sur des figures maternelles lui permet ainsi de garder le lien et de parler de sa tristesse (qui semble impossible à exprimer en face de sa propre mère, que les éducateurs décrivent comme « terrifiante »).

« Quand y a une maman qui me fait penser à ma maison », Kurtis.

« Tu y penses un peu à maman ?

-Non, je l’aime pas parce qu’elle est méchante avec moi », Mohammed.

Quand les enfants voient leurs parents en visite, nous observons une grande occurrence de mentions des cadeaux donnés à ces moments-là. Ces cadeaux sont très importants pour eux : ce sont des objets qu’on peut garder, qu’on peut regarder entre les visites et qui permettent d’intégrer le lien. Dans le discours des enfants, nous pouvons entendre la tendresse qui est associée au cadeau (ou, par exemple dans le discours de Bastien, la déception quand des cadeaux promis n’arrivent pas). Pendant les entretiens, certains enfants vont venir avec des cadeaux offerts par leurs parents pour nous les montrer, comme pour les faire vivre dans ce moment ou nous prouver que le lien perdure.

Les enfants peuvent également évoquer de ce qu’il se passe pendant les visites : parler, jouer ou chanter par exemple. Nous voyons toute l’importance du travail effectué en visite médiatisée et l’importance de la construction de moments signifiants, qui viennent ainsi combler le vide des représentations.

« Bah on discute, on parle, après voilà quoi. Après il apporte des cadeaux qu’on lui a demandé il y a longtemps. Y a presque un an maintenant, ça fait longtemps, j’avais demandé des Jordan et des lego pour Noël. Sauf que ça traine, ça traine. il dit quand je suis à la poste je vous envoie ça. Au final il va presque jamais à la poste parce que y a ma belle-mère qui est presque jamais là et tout donc voilà quoi. C’est une histoire. Encore une histoire », Bastien.

« Elle me ramène des choses, des fois on parle, on fait des jeux et après ça dure le temps de la visite et c'est fini après », Kurtis.
« Et mon père, il m'a donné un harmonica et aussi un cadre.
-Il y avait quoi dans le cadre ?
-Des photos de ma famille », François.
« Des jeux de société., des fois je fais une partie de Wii avec ma sœur, je chante », Géraldine.
«Qu'est-ce que vous allez faire ?
-Ben, je sais pas. Peut-être on va aller manger au Mado », Mohammed.

Beverly nous explique qu'au moment de se séparer, elle souhaite « coller » son père, comme si la fusion était le seul moyen de supporter la séparation.

Comme nous l'avons vu, la fratrie est importante et apparait régulièrement dans le discours des enfants. Elle est souvent soutenante, y compris envers les autres adultes ou les parents.

Dans le jeu, Lili propose une histoire où c'est une grande sœur qui part en vacances avec son petit frère dont elle s'occupe. Cy-Jean met en scène des frères qui se soutiennent au moment du départ en colonie de vacances.

Mais nous voyons que les liens avec la fratrie ou avec le reste de la famille sont également marqués par la discontinuité.

Cy-Jean, en utilisant l'imparfait, l'illustre bien. Cette tante et son oncle ne sont pas morts mais il ne les voit plus et l'appartenance à cette partie de la famille n'est alors plus possible dans son discours.
« J'avais un tata, j'avais un tonton », Cy-Jean

Les rapports et les liens avec la fratrie sont compliqués car bien souvent chacun vit dans un endroit différent. Les enfants ont parfois du mal à savoir où sont les différents membres.
« Il vit chez maman ?
-Non. On a tous une famille d'accueil.
-Elle est où ta petite sœur ?
-Elle est là-bas. Je sais pas où elle est », Astrid.
« Elle est où, Léa ?
-Euh... chez madame… je sais pas, je sais plus », Kylian.

« -Il est où T. ?
-Bah il est chez sa famille d'accueil.
-T'as d'autres frères et sœurs ?
-Oui. I. et E
-Et ils sont où, I. et E. ?
-Chez leur famille d'accueil. Ou chez maman », Lili.
« -Et ta sœur, elle est où ?
-Chez maman... et mon petit frère est chez son papa, enfin, son beau-père mais celui-là qui l'a reconnu », Géraldine.
« J'ai un frère et deux sœurs. J'ai une sœur qui est placée et mon frère, il est chez mes parents avec mon autre sœur », Anjali.

D'autres figures signifiantes sont présentes dans le discours : les éducateurs et les familles d'accueil.

Quand nous évoquons les éducateurs, peu d'enfants les nomment directement par leurs prénoms, les englobant dans un groupe souvent indifférencié. Dans le discours, les éducateurs sont ceux qui donnent les règles, qui organisent la vie quotidienne mais également ceux qui protègent ou à qui on a pu confier certaines choses.

« -Ben, ma mère elle m'a dit que j'ai pas le droit de le dire.
-Et tu l'as déjà raconté à quelqu'un ?
-Ben…, en même temps, c'est une éducatrice », Thomas.
« Et quand t'es arrivé dans le foyer ici, comment ça s'est passé ?
- Mmmm. Bien. Après ça s'est, c'est déformé parce que y avait les éducateurs qui prenaient un peu la tête, donc…», Bastien.
« Comment ça se passe avec les filles dans ta chambre ?
-Le problème, c'est qu'en fait, entre elles, il y a beaucoup de disputes et après ça… Ben, c'est énervant. C'est tout le temps moi qui dois aller voir les éducateurs parce que… Enfin voilà, parce qu'il y a des histoires. Souvent, elles vont pas parler aux éducateurs et du coup, c'est moi qui dois y aller », Anjali.

Les noms qui reviennent sont souvent le nom d'un éducateur référent ou qui semble plus proche d'eux.

« Comment ça se passe avec les éducateurs ? C'est qui les tiens ?
Y en a tellement plein ! Y a B., E., W.… Ya… qui d'autres ?... M., y a … W..

C'est qui les éducateurs avec qui t'es le plus proche ?
C. », Kurtis.

Mohammed mentionne ainsi une éducatrice qui était là à son arrivée au foyer : sa référente. Spontanément, il précise qu'elle est partie mais nous indique la date de son retour. À nouveau, la temporalité et la possibilité d'avoir une date semblent permettre de maintenir le lien et de travailler la séparation.
« C'est ma référente, elle s'appelle S. Et elle est partie pour l'instant faire un autre boulot. Et elle reviendra le 16 », Mohammed.

La plupart du temps, les familles d'accueil sont nommées par un surnom ou par un prénom. Il faut noter que, lorsque nous questionnons l'enfant sur les personnes avec qui il vit, la majorité commence par donner les noms des autres enfants présents à domicile et nous devons souvent les questionner à propos des adultes.
« -Je vis avec Tata.
-C'est qui Tata ?
-C'est V..
-Tu vis avec Tata ?
-Et Tonton », Géraldine.
« Chez E. », Jason.

Pour certains enfants, le terme famille d'accueil englobe tous les adultes ou seulement l'assistante familiale. Nous voyons bien cette difficulté à nommer ces personnes qui s'occupent d'eux et exercent une parentalité différente.
« (après une description des enfants dans la FA) Qui d'autre vit dans la maison avec vous ?
-Y a Mamou.
-C'est qui Mamou ?
-C'est... c'est une famille d'accueil.
-C'est un homme ou une femme ?
-Une femme.
-Et y a qui d'autre ?
-Y a Dadou là-bas », Astrid.
«-Il y a qui dans ta famille d'accueil avec qui tu vis ?
-Bah je vis avec ma sœur, K., et euh avec un petit bébé de quelques mois qui s'appelle L.

-Et il y a qui comme adultes ?
-Et bien ben il y a ma famille d'accueil et son mari », Mélissa.

Le terme « tata » ou « tonton » est beaucoup utilisé et est très souvent proposé aux enfants pour appeler leur assistante familiale. Il n'est pas sans prêter à confusion, comme le montre cet extrait. En effet, les enfants ont des tantes et des oncles dans leur famille d'origine : comment alors faire la différence entre les uns et les autres ? Dans leur discours, ce n'est pas toujours très clair et il nous semble que cela renvoie également à une certaine discontinuité interne.

« C'est tata qui est venue chez papa et maman.
-Tu la connaissais déjà, tata ?
-Non. Mais je connaissais celle de ma famille. […]J'en ai une », Cy-Jean.

Cette discontinuité se ressent quand nous questionnons les enfants sur l'endroit où ils aimeraient vivre. Nous faisons l'hypothèse d'un conflit de loyauté pour certains d'entre eux, qui expriment leur désir de vivre à la fois chez leur famille d'accueil ou au foyer et chez leurs parents. Cette impossibilité de choisir résonne également comme la difficulté à maintenir le lien entre toutes ces personnes signifiantes pour eux.

« Où est-ce que tu aimerais vivre, toi ?
-Ben chez Brigitte et maman. J'aime bien Brigitte et j'aime bien maman », Kylian.
« T'aurais envie de vivre où, toi ?
-Chez E. et...et maman », Jason.
« Qu'est-ce que tu aurais envie, toi ?
-Euh... je sais pas ! J'aime bien les deux », Géraldine.

Dans l'extrait suivant, Thomas illustre la difficulté pour ces enfants d'exprimer un désir sans risque : il fait le choix de rester au foyer car vivre chez l'un de ces deux parents serait faire du mal à l'autre. Le conflit de loyauté entre ses deux parents semble très fort et menaçant pour lui, le foyer apparaissant comme un endroit lui permettant de s'en extraire.

« Ben, rester ici.
-Pourquoi ?
-Parce que si je vais voir ma mère, elle va être…, elle va pas être contente. Si je vais voir mon père, il va pas être content. Et puis si on reste ici, il va rien se passer », Thomas.

Certains expliquent vouloir vivre chez l'un ou les deux parents :

« Qu'est-ce que t'aimerais toi ?

-Une semaine chez maman et une semaine chez papa », François.

« Chez maman », Astrid.

Mais pour d'autres, ce désir de retourner à la maison se teinte de conditions ou semble irréalisable, comme s'il était le reflet du fantasme d'une famille idéale, fantasme que les enfants savent difficile à réaliser.

« Et s'ils arrêtaient de se disputer, qu'est-ce que ça ferait ? Ben ce serait mieux, je pourrais rentrer …Oui, en fait le problème, moi, avec mes parents, c'est que ça s'arrête, ça recommence, ça s'arrête, ça recommence et voilà », Anjali.

« Ouais, qu'est-ce que t'aimerais, toi, où est-ce que t'aimerais vivre ?

-Chez…Chez eux.

-Tu aimerais bien vivre chez papa et maman. Ils vivent toujours ensemble ?

-[Dit non de la tête]. Ils sont séparés dès que on est allés en famille d'accueil », Cy-Jean.

Il nous faut alors questionner comment ces enfants se sentent séparés. Nous leur avons posé directement la question en leur demandant de préciser ce qu'ils avaient ressenti.

Sur les quatorze enfants rencontrés, sept se disent séparés d'un de leurs parents ou des deux :

« De ma mère et de mon père. […] Ça fait mal au cœur », Beverly.

« Hmm… ben… à part ma famille, non. […] C'est dur quoi, il faut accepter », Mélissa.

« Ben de mes parents, oui. De mes frères et sœurs », Anjali.

« …. De papa, de maman, de mes frères et sœurs […] Bah... on est triste », Astrid.

Trois des enfants se disent séparés de leurs parents mais omettent certaines personnes :

« De mon père […] Ça rend triste », Mohammed.

« De ma maman et de ma sœur », Kylian

«De mes parents et d'un grand frère », Lili.

Deux enfants se disent séparés d'autres membres de leur famille :

« Ma sœur, M. (part dans un autre foyer) […] C'est triste, elle ne pourra plus jouer avec nous », Kurtis.

« Mon cousin…Ma tata...Mon tonton… deux papi et mamie », Cy-Jean.

Trois enfants se disent séparés d'amis ou d'amoureuses et expliquent que cette séparation n'a pas de conséquences.

L'émotion, tout comme la question de la séparation, est donc mise à distance, d'une façon défensive que nous pouvons interroger. Est-elle postérieure ou concomitante avec la séparation ? Ce mécanisme de refoulement émotionnel était-il déjà opérant lors des moments de séparation ou bien est-il nécessaire dans leur discours, dans l'après coup ?

« Des amis de mon ancienne école. […] Ça fait rien », François.

« Y avait une fille qui me plaisait bah... elle voulait pas. De T. [un copain de son ancienne école] », Jason.

« Amie qui a déménagé, il y en a deux qui ont déménagé et une autre qui a déménagé en CP. […] Je sais plus, ça faisait un peu longtemps », Anjali (elle se dit aussi séparée de ses parents et apparait donc à deux reprises dans ce relevé).

Trois enfants se disent séparés de personne :

« De personne. […] C'est nul, ça fait aller au foyer », Thomas.

« Non…non [petit rire] », Géraldine.

« De personne […] Ça rend moche », Bastien.

Ainsi, quand nous leur posons cette question, plus de la moitié des enfants rencontrés, ne se disent pas séparés de leurs parents ou omettent, dans leur réponse, certains membres. Cette interrogation est donc significative d'un fonctionnement psychique particulier. Comment se sentir séparés de personnes que nous ne pouvons pas représenter ? De plus, l'omission de certaines personnes montre que cette question résonne à la fois avec les liens existants mais également des souvenirs éventuellement traumatiques.

Il est particulièrement intéressant d'étudier les ressentis des enfants se disant non séparés. En effet, Bastien va expliquer que cela « rend moche » et Thomas que « c'est nul, ça fait aller en foyer ».

Pour Bastien, être séparé est donc en lien avec un aspect physique qui touche au narcissisme, aux représentations de soi. Il ne peut se dire séparé dans le discours mais ressent psychiquement un impact des éventuelles séparations sur son narcissisme : la séparation viendrait le fragiliser.

Malgré le fait que Thomas dise ne jamais avoir été séparé de quelqu'un, il associe à cette question de la séparation une conséquence : le placement. Il semble qu'il ne soit pas possible pour lui, dans son discours, d'évoquer le fait d'être séparé de ses parents mais que, plus ou moins inconsciemment, il l'ait intégré.

Cette question de se sentir ou non séparé doit se comprendre alors à plusieurs niveaux : dans une intégration interne mais également dans un discours plus conscient transmissible ou non à l'autre.

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que pouvoir se dire séparé met en jeu le fait de pouvoir se confronter à l'irreprésentable. Ne pas y arriver pourrait être lié à un évitement traumatique, à un phénomène de dissociation ou à des difficultés de mentalisation.

Mais il est aussi intéressant de voir l'évolution des réponses.

Quand nous la questionnons sur le fait qu'elle est ou non séparée, Géraldine va nous répondre « non » plusieurs fois tout en riant. Nous décidons de lui poser à nouveau la question à la fin du troisième entretien et cette fois, elle nous répond « de mes parents » et que cela « rend triste ».

La temporalité de ces trois entretiens et le travail fait sur cette question semble lui avoir permis d'intérioriser cet élément et, en tout cas, de pouvoir le partager avec nous.

La question de la séparation nous semble au cœur de cette discontinuité externe et interne. Nous observons ainsi des moments de désorganisation dans le discours, qui mettent en lumière cette instabilité.

Par exemple, quand nous questionnons Géraldine sur la cause du placement, elle nous donne une réponse qu'elle n'arrive pas à expliquer. Nous faisons alors l'hypothèse qu'on le lui a peut-être raconté mais elle nous contredit et nous dit que c'est « elle-même » qui a évoqué cette cause. Dans cet échange, nous ressentons la désorganisation verbale et psychique de Géraldine. Ce sujet semble trop déstructurant et elle n'arrive même plus à identifier ce qui vient d'elle ou des autres ni même à comprendre ces éléments.

« Tu sais pourquoi tu es allée vivre chez S. et ensuite chez Tata ?

-Ben... parce que ben... elle savait pas s'occuper de moi.

-C'est-à dire ?

-Ben...

-Est-ce que tu sais toi ce que ça veut dire ?

-Non.

-C'est qui qui t'a raconté ça ?
-Moi-même », Géraldine.

Pour terminer cette partie, reprenons cette phrase d'Anjali qui illustre bien la question de la discontinuité interne et externe :
« -Et s'ils arrêtaient de se disputer, qu'est-ce que ça ferait ?
-Ben ce serait mieux, je pourrais rentrer et vivre une vie que je devrais vivre depuis toujours », Anjali.

Ainsi, Anjali met en lien vie et devoir. Ce verbe montre l'injonction qu'elle ressent : comme si la violence parentale lui avait volé sa normalité et qu'elle devait donc vivre maintenant en parallèle de la vie qu'elle aurait dû avoir.

Mise en lien avec les autres catégories :
Les autres catégories nous semblent toutes impacter la question des discontinuités dans le lien à l'autre et à soi. Cette catégorie nous apparait donc comme surplombant les quatre autres.

Nous avons mis en avant 5 catégories issues des entretiens : l'impuissance ; un rapport au temps clivé ; un environnement familial défaillant ; l'irreprésentabilité des affects et du monde interne ; les discontinuités dans le lien à l'autre et à soi.

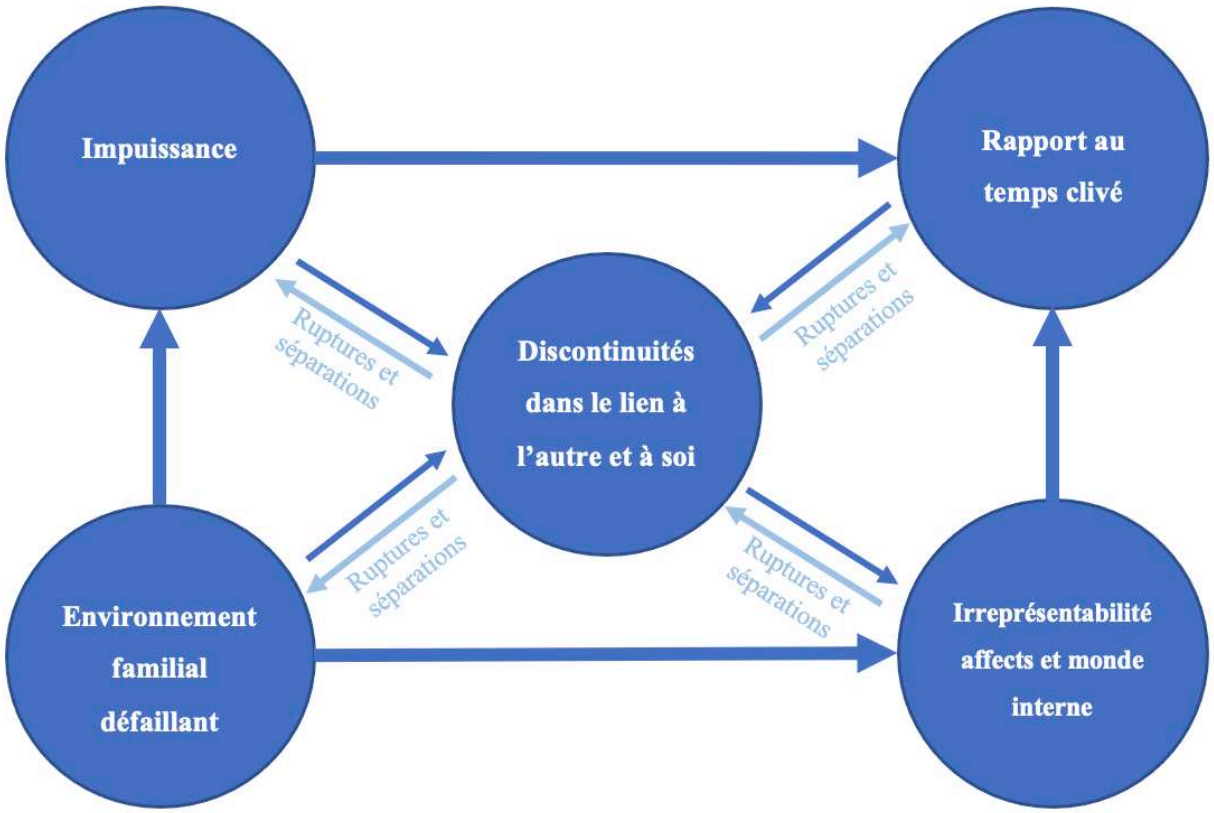
Ces catégories s'influencent mutuellement et nous permettent de tracer un portrait singulier de mécanismes psychiques propres aux enfants placés.

Les enfants évoquent ainsi fortement une impuissance vécue comme une contrainte, qui les empêche de s'inscrire dans une narrativité de leur propre vie. Cette impuissance doit se comprendre comme consécutive aux violences ou aux négligences subies, mais également au regard du placement et de son organisation. L'environnement familial est présenté comme défaillant, en trop ou en manque, cette défaillance se poursuivant dans la réalité des contacts avec les parents mais également dans la construction d'imagos parentales insécurisantes. Cette temporalité particulière se met alors en place: un temps clivé entre un ancrage au numéraire, qui permet de tenter de contrôler leur environnement, et le flou du traumatisme et de l'irreprésentable. Comme nous l'avons vu, les affects et le monde interne sont difficilement représentables et mentalisables.

Il nous semble que la catégorie « discontinuités dans le lien à l'autre et à soi » est centrale dans cette recherche : ces enfants ont un rapport instable aux autres qui ne leur permet

pas de se sécuriser. Ainsi se construit un Moi marqué par cette instabilité, à la fois en lien avec les modalités relationnelles mais également avec l'impact des maltraitances et du placement sur sa construction.

Proposition de schéma illustrant les liens entre les différentes catégories



2 Le test des contes

Comme expliqué dans la partie consacrée à la méthodologie, nous nous appuyons sur les travaux de De Tychey (2010) pour analyser nos résultats. Dans son ouvrage consacré à ce test, l'auteur propose une validation en comparant les réponses apportées par des groupes d'enfants qualifiés de « normaux » et des groupes d'enfants ayant eu un diagnostic de développement dysharmonique. Ces enfants sont aussi divisés en trois groupes d'âge.

Les réponses sont comparées selon l'âge et selon le développement pour essayer de mettre en lumière les différences significatives et ainsi de découvrir des indicateurs de développement normal ou pathologique.

Concernant le groupe « normal », De Tychey (2010) précise les critères de sélection : ce sont des enfants qui grandissent dans des familles non divorcées, où les deux parents sont vivants et où on retrouve une certaine entente familiale. Ils n'ont pas d'importants problèmes de santé, la grossesse maternelle s'est bien passée, et ils sont dans une classe d'école correspondant à leur âge, sans problème comportemental manifeste.

Pour les enfants de 6 à 11 ans, le groupe « normal » est composé de 40 enfants et celui dysharmonique de 20 enfants.

Notre échantillon est composé de 14 enfants de 6 à 11 ans et nous ne pourrons donc pas proposer de statistiques, qui seraient inopérantes face au groupe de 60 enfants présenté par De Tychey (2010).

En revanche, nous proposerons une comparaison basée sur les résultats de l'étude, qui ont mis en avant, pour chaque conte (selon la classe d'âge), les signes de « normalité » et les signes de « problème ». Nous avons aussi ajouté une catégorie : les signes « rares », qui ne semblent pas avoir été identifiés dans les réponses habituelles aux contes.

Dans un deuxième temps, nous proposerons une analyse psychodynamique basée plus particulièrement sur les dénouements de ces contes et l'apparition d'angoisse de séparation et d'abandon.

Il faut noter que le conte du petit loup a été spécifiquement écrit par De Tychey à propos des problématiques de dissociation familiale. Nous n'avons pas retrouvé les mêmes critères de différenciation entre signes de normalité et de problème comme pour les précédents contes. Il sera donc analysé à part.

Le dépouillement des contes pour chaque enfant est présenté en annexe.

2.1 Le conte du poussin

Le conte du poussin met en scène une maman poule qui couve ses œufs et un petit poussin sur le point de sortir de son œuf. Le récit questionne la naissance du poussin, son comportement et celui de sa mère avant et après sa sortie de l'œuf. Il permet d'appréhender la naissance et l'angoisse de séparation qui peut y être associé.

2.1.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010)

Signes de normalité	**Signes de problème**
Bien dans l'œuf	Pas bien dans l'œuf
Veut sortir et nait difficilement	Ne veut pas sortir
Reste sous l'aile ou court dans la ferme	Dénouement pessimiste - mort
Dénouement optimiste	

2.1.2 Les résultats de notre protocole : comparaison des signes

Un certain nombre de signes de normalité sont retrouvés : le petit poussin est majoritairement bien dans l'œuf (80%) et les réponses « reste sous l'aile » ou « court dans la ferme » sont également identifiés chez tous les enfants.

Mais nous repérons également un nombre important de signes de problème ou de signes rares que nous allons détailler.

En effet, à la question « Est-ce que le poussin voulait sortir de l'œuf ? », nous observons 50% des enfants qui répondent oui et 50% qui répondent non, ce qui est un signe de problème.

Concernant le dénouement, nous observons la même répartition, un dénouement optimiste pour 50% des enfants et un dénouement pessimiste ou incertain pour la moitié d'entre eux. Pour trois enfants, le dénouement est lié à la mort du poussin, de la poule ou des deux.

Si nous nous intéressons aux signes rares, on note quatre réponses « ne sait pas » concernant ce que le poussin a vu ou ce qu'il peut dire. On retrouve aussi l'abandon des parents pour un enfant, un animal menaçant pour un autre, de l'orage ou de la pluie pour deux enfants et de la peur pour deux enfants également. Il nous semble important de noter que pour un enfant, le poussin ne veut pas sortir car il n'est pas « encore fécondé ».

2.1.3 Analyse psychodynamique

Ce conte renvoie à la vie fœtale et à la naissance, et donc à la question de l'autonomisation physique et psychique par rapport aux figures parentales, ici la figure maternelle.

Comme expliqué dans la précédente partie, un certain nombre de signes majoritairement retrouvés dans l'étude de De Tychey sont aussi présents dans notre protocole. La réponse « bien dans son œuf » renvoie ainsi au bien-être de la vie fœtale, mais elle nous semble importante à mettre en lien avec la volonté ou non du poussin à sortir de l'œuf.

Les enfants que nous avons rencontrés, pour la moitié d'entre eux, répondent que le poussin ne veut pas sortir, ce qui n'est pas attendu comme réponse habituelle dans ce test : par exemple, Lili explique que le poussin ne veut pas sortir « sinon il aura froid », François « parce qu'il faisait chaud » dans l'œuf. On voit une polarité : la chaleur de l'œuf, et donc du ventre maternel, et le froid du monde extérieur qui semble menaçant.

Cette menace extérieure se retrouve aussi pour les enfants ayant répondu que le poussin voulait sortir : Astrid évoque un taureau qui pourrait le blesser (et qui finit par tuer la poule et le poussin), Kurtis parle du poussin qui risque de se perdre et Anjali explique que le poussin nait au milieu d'un orage effrayant et que ses parents l'ont abandonné.

Le monde extérieur est ainsi associé à une menace bien souvent mortifère et à des angoisses d'abandon dans plusieurs contes : dans celui d'Anjali, cela apparait de manière claire puisque, suite à cet orage, les parents du poussin sont partis et le fermier a oublié de prendre l'œuf. Le poussin nait donc seul dans un environnement inquiétant. Anjali précise que le poussin « se sentait seul et aussi comme c'était la première fois qu'il voyait un orage, du coup toute sa vie, il a eu peur de l'orage », illustrant les conséquences d'une naissance et de premiers instants de vie traumatiques. On note également la pluie, symbole d'un extérieur dangereux, et la peur pour plusieurs enfants.

L'œuf est associé à la chaleur, à la protection. La naissance puis la séparation physique du petit poussin sont alors reliés à des éléments inquiétants et pour certains mortifères. Ne pas vouloir sortir de l'œuf montre que la menace d'une séparation est bien perçue par les enfants et qu'elle est refusée. Les risques d'une séparation sont grands et touchent à l'intégrité physique et psychique du petit poussin.

Concernant les dénouements optimistes (50% des enfants), il est intéressant qu'ils soient en lien avec le fait de grandir, de devenir un coq, une poule ou même un canard (pour Thomas), mais sans mention d'affects spécifiques ou d'un bonheur quelconque. Le dénouement de ce conte en rapport avec la naissance est relié à l'autonomisation physique et psychique résumée par Kurtis : « Sa maman peut le lâcher et qu'il s'occupe de lui-même tout seul ». Cette conclusion nous semble éclairante pour comprendre ce qui peut se jouer pour ces enfants placés. Ils doivent, pour se développer, apprendre à se débrouiller seuls et en tout cas à distance des parents.

Mais on voit que cette nécessaire séparation et distanciation est refusée par un certain nombre d'entre eux qui expliquent que le poussin veut rester dans son œuf. Si on reprend la réponse de Kylian, celui-ci déclare que le poussin « n'est pas encore fécondé ». Cette réponse est intéressante car elle met en lumière l'impossibilité psychique de cette séparation : le poussin ne peut sortir de l'œuf car il n'a pas encore été fécondé, c'est-à-dire créé par l'union des parents. Cette non-existence empêche ainsi l'enfant de s'en aller. Comment comprendre cet élément ? Kylian veut-il signifier que la séparation est synonyme d'une naissance avortée ? Qu'il n'est pas encore entier, unifié à cause de cette distance ?

Cette non-création est à relier aux éléments mortifères présents dans le dénouement du conte chez trois enfants : Anjali, François et Astrid. Dans leurs contes, le poussin (et sa mère pour l'un d'entre eux) finit par mourir.

Si on s'intéresse plus en détail au récit d'Astrid, le poussin est bien dans son œuf « car il est chez sa maman et son papa », il veut sortir pour « regarder comment il est son papa et sa maman » et quand il voit ses parents « ils sont beaux ». On note une omniprésence parentale qui subjugue le petit poussin : ils sont présents dans toutes les réponses et le qualificatif « beau » peut renvoyer à l'idéalisation de ces figures parentales.

Astrid évoque à une seule reprise un élément distinct des parents : le poussin veut aussi sortir « pour faire un peu d'air dans sa coquille d'œuf ». Il semble que nous puissions relier la thématique de la respiration avec celle de la liberté et d'une envie d'autonomisation. Respirer seul fait ainsi référence directement à la naissance et au fait de couper le cordon ombilical : c'est devenir un être autonome, distinct des figures parentales. Malgré cette mention, Astrid précise que c'est pour avoir de l'air dans sa coquille et donc encore dans le nid parental.

Dans la suite du conte, le poussin préfère rester sous l'aile de sa maman car sinon il risque de tomber et de « se faire mal par le taureau ». Face à cette menace, la mère est explicitement présentée comme protectrice jusqu'au dénouement. Astrid précise que le poussin

est devenu une poule mais à la question : « Comment cette histoire s'est terminée ? », elle explique qu'« ils vont se promener et après le taureau avec ses cornes il tue le poussin et la poule ». Et elle précise « car ils étaient toujours sur son chemin ».

On peut déjà s'interroger sur le fait que le poussin devient une poule : qui est tué ensuite par le taureau ? Le poussin et sa maman ou le poussin devenu poule, accompagné alors de son propre enfant ?

La mention « ils étaient encore sur son chemin » semble renvoyer au poussin du début du conte, ce qui amène à une incohérence chronologique, signe d'une désorganisation d'Astrid. On pourrait aussi y voir un premier mouvement défensif, où Astrid répond que le poussin est devenu une poule, donc une maman, ce qu'elle semble souhaiter. Mais quand la question du dénouement est posée, on assiste à une effraction traumatique, Astrid ne pouvant s'empêcher d'ajouter cet élément mortifère, malgré sa réponse précédente. Quand on étudie cette réponse, on voit que les tentatives de protection maternelle ne sont finalement pas efficaces car le taureau les tue tous les deux. Ce taureau semble également renvoyer à une fatalité inébranlable, ils étaient sur « son chemin » et il devait les tuer. On pourrait ainsi y voir un parallèle avec l'histoire d'Astrid et de sa mère, qui a lutté pendant longtemps pour la garder auprès d'elle et la protéger mais sans efficacité, ce qui a provoqué la séparation.

Il faut noter que les réponses à ce premier conte sont souvent plus courtes et moins développées que celles des contes suivants. On peut faire plusieurs hypothèses à ce sujet. Ce conte est le premier proposé et les enfants découvrent le test et ses modalités, ils prendront plus de liberté et seront plus à l'aise ensuite. Mais nous pouvons aussi faire l'hypothèse que ce conte, qui fait référence à la vie fœtale et à la naissance, peut être difficile pour eux car il induit une régression psychique. Certaines modalités défensives peuvent avoir été mises en place pour lutter contre cette régression et ainsi produire des réponses peu développées.

2.2 Le conte des chevreaux

Le conte des chevreaux met en scène le sevrage (entre le chevreau et sa mère) et les éventuelles rivalités fraternelles en lien avec cette question. Le conte questionne les réactions du chevreau, de son frère et de sa mère en lien avec le sevrage puis, plus tard dans le récit, le départ du chevreau vers un autre troupeau, ses réactions avec le berger et les autres animaux et les rêves qu'il peut faire. Ce conte interroge ainsi l'angoisse de séparation et les procédés d'autonomisation.

2.2.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010)

Signes de normalité	**Signes de problème**
Chevreau content d'aller dans le troupeau	Mécontentement allant jusqu'au refus de brouter
Bon accueil par les autres et le berger	Mécontentement lié à l'obligation d'aller dans le troupeau
Rêve régressif (retour mère) ; rêve maturatif (aller dans les montagnes)	Mauvais accueil par troupeau ou berger
	Rêve de s'enfuir d'un lieu de désagrément

2.2.2 Les résultats de notre protocole

Les enfants répondent majoritairement que le chevreau est content d'aller dans le troupeau et qu'il reçoit un bon accueil des autres et du berger (80% pour chaque élément).

Dans les signes de problème, nous retrouvons également 80% des enfants qui disent que le chevreau est mécontent de brouter, ce qui amène à un refus de brouter pour 35% d'entre eux. 35% des enfants expriment également des rêves de fuite, alors qu'aucun rêve maturatif ou régressif n'est repéré. De plus, nous observons des réponses rares : un enfant explique que l'herbe est sale et un autre dit que c'est le grand frère qui donnera du lait à son petit frère.

Pour trois enfants, le dénouement est en lien avec la mort, ce qui n'a pas été mentionné dans l'étude de De Tychey (2010).

Dans ce conte, nous repérons beaucoup de violence dans les réponses des enfants, à la fois concernant les rêves du chevreau ou à propos des relations interpersonnelles. En effet, nous retrouvons de nombreuses occurrences de moqueries, de punitions, de violences physiques ou de disputes émanant du troupeau, du grand frère ou de la mère envers le chevreau. Il est également intéressant de voir que, lorsque le chevreau rêve de berger, trois réponses se dégagent : le tuer, le lécher ou prendre sa place, qui seront particulièrement intéressantes à étudier dans la partie portant sur l'analyse psychodynamique qui va suivre.

La thématique de l'abandon est présente.

2.2.3 Analyse psychodynamique

Ce conte fait référence au stade oral et plus spécifiquement à la période du sevrage, à la rivalité fraternelle et aux répercussions du sevrage sur l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant.

Dans les réponses des enfants que nous avons rencontrés, nous notons un mécontentement majoritaire lié au fait de brouter, ce qui ne se retrouve ni dans le groupe dit « normal » ni dans le groupe dysharmonique (de Tychey, 2010). Cette prévalence questionne donc, en particulier pour ceux qui vont jusqu'à exprimer un refus de brouter. Le sevrage, tel qu'il est présenté dans ce conte, est vécu négativement par la majorité des enfants de notre recherche. On peut alors s'interroger. Est-ce l'idée du sevrage qui est compliquée car elle symbolise la séparation avec la mère ? Ou est-ce que les périodes de sevrage se sont mal passées pour ces enfants ? Nous n'avons pas d'anamnèses assez complètes pour répondre à ces interrogations mais il nous semble que les deux hypothèses sont valables et peuvent même coexister.

Par rapport à la nourriture, plusieurs réponses nous paraissent importantes. Pour Lili, l'herbe est sale ; Astrid, dans un récit assez incohérent, évoque la terre présente dans l'herbe et le lait ; Kurtis raconte que le grand frère pourra plus tard « lui passer un peu de son lait à lui » ; Mélissa explique que le chevreau rêve de lait tandis que pour Kylian, le chevreau rêve de l'herbe alors qu'il refuse d'en manger. Nous voyons ainsi comme cette question est complexe et pousse les enfants à la régression, comme dans le premier conte. La notion de saleté présente chez Lili et Astrid nous semble très intéressante : le fait d'être sevré, et donc séparé, renvoie à une tache, une saleté, en opposition avec le lait maternel qui serait propre et pur. Manger seul, ne plus être dans la fusion avec la mère, est compliqué, ce qui explique aussi les tentatives de boire du lait qui continuent à apparaitre tout au long du conte chez Kurtis ou chez Mélissa, comme un besoin de régresser à un âge infantile idéalisé.

On peut alors conclure que, pour la plupart des enfants que nous avons rencontrés, le sevrage, et donc la séparation en lien avec la nourriture, est compliqué à dire et à ressentir. Dans la réalité, ce ne sont plus en effet leurs parents qui les nourrissent (pour certains enfants, ce rôle nourricier n'était déjà pas assumé par les parents depuis longtemps dans de bonnes conditions). Cette absence nourricière est vécue de manière compliquée et nous pouvons aussi y lier un

élément retrouvé dans les entretiens : bien souvent les enfants vont évoquer les sucreries qu'ils mangent lors des visites médiatisées, comme une manière de faire perdurer ce lien nourricier malgré la séparation. De plus, cette difficulté semble pouvoir être mise en lien avec une mauvaise introjection d'une figure maternelle ou paternelle « suffisamment bonne » dans la petite enfance.

Il est intéressant de noter que, pour la majorité des enfants, le chevreau est content d'aller dans le troupeau et qu'il reçoit un bon accueil du berger et du troupeau. Ainsi, on pourrait s'attendre au vu des réponses précédentes à une difficile séparation physique du chevreau avec sa mère. Est-ce un mouvement défensif de la part des enfants, qui mettent à distance cet élément qui pourrait être trop proche du placement ? Ou est-ce justement lié au mécontentement du sevrage, à cette impossibilité du rôle nourricier de la mère du chevreau, et donc à la nécessité de « se débrouiller seul » comme pouvait le dire Kurtis ? Il est difficile de trancher entre ces deux hypothèses. Cette absence de mécontentement et d'affects en lien avec la séparation apparait de manière globale dans le discours de ces enfants, à la fois par rapport à une certaine compréhension du placement mais aussi une forte mise à distance affective.

Pourtant, pour cinq enfants sur les quatorze, on observe un rêve de fuite (Géraldine, Anjali, Beverly, Bastien et Cy-Jean). La bonne acceptation de l'idée d'aller dans le troupeau n'empêche pas le désir de partir, parfois uniquement dans les rêves et les fantasmes. Cela nous semble intéressant à mettre en lien avec ce qu'exprime souvent les enfants placés.

Certains vont préciser qu'ils souhaitent fuir non pas pour revoir leur mère, mais pour être auprès de leur frère ou leur sœur. La fratrie apparait alors comme un élément majeur, protecteur, un ancrage familial qui pourrait permettre de recréer une cellule familiale sans les figures parentales.

Concernant les rêves d'avenir du petit chevreau, on ne retrouve aucune des réponses traditionnellement apportées par les enfants du groupe de De Tychey : retourner auprès de la mère ou partir dans les montagnes. Les enfants évoquent des rêves de nourriture, de fuite, de violence ou une absence de rêve. Les possibilités de projection dans ce conte sont marquées par la violence ou l'irreprésentable.

À nouveau, certains dénouements sont en lien avec la mort du chevreau ou d'autres personnages.

Il nous semble important de revenir sur les éléments violents présents dans les réponses.

Lili explique que la mère punit le chevreau (qu'elle appelle poulain, signe d'une incompréhension du terme ou d'une certaine désorganisation) quand il refuse de manger de l'herbe, Anjali raconte que les frères se disputent, Mohammed parle du frère qui frappe le petit et que la mère gronde et punit, Kurtis évoque aussi des moqueries de la part du troupeau face au chevreau « qui ne fait pas bien son travail ».

Le récit de Mohammed est marqué de violence qui culmine par un meurtre : le berger est maltraitant avec le chevreau, « il lui mettait que des gifles » alors que le troupeau le défend. Le chevreau rêve de le tuer, ce qu'il fait en lui « plantant une fourche dans le cœur ». Suite à ce meurtre, « il pleure puis il lui fait un massage cardiaque et après il revit ».

Dans ce récit, le berger, qui peut symboliser un père de substitution, l'éducateur ou le maître d'école, est maltraitant puis tué violemment. Le massage cardiaque permet un retournement magique de l'agressivité : le meurtre est alors vécu puis annulé.

Comment comprendre ce mouvement ? Les pulsions agressives traversent tout le conte de Mohammed : le petit chevreau est moqué et frappé par l'ensemble des personnages à l'exception du troupeau. Les représentations des figures parentales et fraternelles sont maltraitantes et non sécurisantes et le berger, substitution éducative ou parentale, l'est tout autant. Les pairs sont alors ce qui semble sécuriser le petit chevreau ou en tout cas représentent des figures non violentes et protectrices.

Face à ce déferlement, le petit chevreau va se venger en tuant le berger puis en le faisant revivre, comme un désir magique que la violence puisse se réparer et que ses propres pulsions agressives ne détruisent pas définitivement la personne envers laquelle elle s'exerce. Ce mouvement nous rappelle un certain nombre de tableaux cliniques d'enfants placés qui, dans une identification à l'agresseur, vont attaquer l'autre tout en espérant que ce dernier ne soit pas annihilé par cette violence.

Le berger est ainsi présent dans plusieurs rêves, celui de Mohammed que nous avons vu, celui de Kurtis où le chevreau rêve de prendre la place du berger, et celui de Lili.

Lili propose un récit où le chevreau refuse de brouter car l'herbe est sale et il en est puni. Dans le troupeau, les autres ne sont pas très gentils avec lui, à la différence du berger, mais le petit chevreau ne mange toujours pas de l'herbe mais « des graines et buvait la tétine de sa maman ». Il rêve « de lécher les gens, le berger ».

Nous avons déjà étudié la thématique de la saleté mais nous voyons comment elle se poursuit dans le récit. Ce petit chevreau continue à manger différemment (ce qui lui vaut peut-

être les moqueries des autres ?). Plus précisément, il boit « la tétine de sa maman », représentation directe du sein maternel, qu'il pourrait donc garder avec lui dans le troupeau. Le sevrage est impossible et se manifeste dans le rêve où le berger devient un substitut de ce sein maternel que le petit chevreau va alors lécher pour en boire le lait.

Lili termine son récit en expliquant que le chevreau grandit et devient « pareil que sa maman », la fusion perdure sans qu'une autonomisation ne soit jamais possible, mettant en avant les aléas d'un sevrage et d'une séparation irreprésentables.

2.3 Le conte de l'oisillon

Le conte de l'oisillon met en scène une séparation entre un oisillon et ses parents qui partent du nid et explore les séparations précoces. À la suite du départ des parents, le conte questionne des obstacles pour l'oisillon, ses réactions et celles de la fratrie face à un danger, mais également le retour des parents et leurs attitudes.

2.3.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010)

Signes de normalité	**Signes de problème**
Recherche de nourriture : cause départ	Départ parents à cause défaut oisillon
Réaction d'anxiété oisillon resté seul	Réaction au retour : indifférence, rejet
Thématique attaque/ chute oisillon par incapacité motrice fonctionnelle	
Retour père ou mère en premier	
Parents font preuve de sollicitude au retour	
Dénouement optimiste	

2.3.2 Les résultats de notre protocole

Concernant les signes de normalité, on retrouve une majorité d'enfants racontant que les parents partent car ils recherchent de la nourriture (85%), que les parents font preuve de sollicitude au retour (70%) et qu'il existe une thématique d'attaque ou de chute (70%).

Mais, lorsqu'on s'intéresse au retour des parents, certaines réponses sont mixtes et nous repérons également 60% d'enfants qui expriment des réactions de rejet ou d'indifférence.

Quant au dénouement, ils ne sont que six à proposer une fin positive (contre 60% à proposer un dénouement pessimiste ou incohérent).

Nous retrouvons par ailleurs de nombreux signes en lien avec la violence ou l'abandon : trois enfants expriment des éléments violents, cinq enfants mentionnent la mort de l'oisillon ou d'autres personnages, et pour sept enfants, la thématique de l'abandon ou du rejet est présente. Au niveau des affects, nous identifions des pleurs pour trois d'entre eux et des hurlements pour un enfant. Il est intéressant de préciser que quatre enfants mentionnent également une fuite et un enfant évoque une autre famille.

2.3.3 Analyse psychodynamique

Ce conte renvoie aux problématiques de séparation précoce.

Les enfants rencontrés donnent des réponses assez attendues pour une partie de ce conte : les parents partent pour rechercher de la nourriture et peuvent faire preuve de sollicitude au retour, ce qui témoigne, selon De Tychey (2010), de l'introjection d'une figure parentale suffisamment sécurisante. Mais lorsque nous observons les réponses en détail, nous nous apercevons de la présence en parallèle d'un grand nombre d'éléments violents ou abandonniques venant illustrer une angoisse contre laquelle l'enfant lutte.

En effet, à la différence de l'étude de de Tychey, seuls cinq enfants expriment l'anxiété de l'oisillon resté seul, ce qui est pourtant le signe d'une verbalisation adaptée au contenu latent du récit.

De plus, aux réactions de sollicitude des parents, viennent s'ajouter des réactions mixtes, de rejet ou d'indifférence, qui témoignent de l'ambivalence de ces figures parentales.

Kurtis, qui évoque la fuite des oisillons, ne mentionne aucun affect des parents à leur retour ; dans le conte de Kylian, les parents continuent à chercher de la nourriture en se disant

que l'oisillon va revenir et Astrid n'évoque aucun affect des parents à leur retour, alors qu'ils sont face aux corps morts de leurs enfants.

Nous pouvons donc formuler l'hypothèse que la séparation présentée dans ce conte amène des mouvements défensifs forts : l'anxiété est peu exprimée mais le récit se désorganise peu à peu et l'incursion d'éléments violents et mortifères indique l'aspect traumatique de la séparation et des figures parentales abandonniques.

Dans ce conte, les angoisses d'abandon apparaissent de manière plus évidente en lien avec le caractère plus expressif du contenu latent : l'abandon ou le rejet sont présents dans la moitié des récits. Par exemple, Cy-Jean, Mélissa et Beverly racontent que l'oisillon pense que ses parents « allaient l'abandonner », Anjali « qu'ils le rejettent », François explique que l'oisillon, au départ de ses parents, « tombe et est perdu » et que ses parents au retour vont les chercher mais « deviennent trop vieux et meurent ». Suite à une séparation brutale exprimée clairement dans ce conte, les angoisses d'abandon sont moins contenues que dans les précédents contes.

La séparation et son lien avec le placement nous semblent donc directement convoqués. Anjali livre un récit où l'oisillon est inquiet et va vers une autre famille, qui sera accusée ensuite par sa famille biologique « de l'avoir volé » et finira en prison… Récit frappant de similarité avec les fantasmes propres à la Protection de l'enfance : ce vol d'enfant et le désir d'une réunion impossible.

La mort est à nouveau très présente. Cy-Jean raconte que l'oisillon est mangé par un renard, Mohammed et Thomas expliquent tous les deux qu'il est mangé par un ours, Astrid rapporte que, dès leur séparation, l'oisillon et ses frères meurent (les parents refont ensuite des enfants qui vont mourir aussi). Pour Jason, près de l'arbre rôdent aigle et crocodile ; Bastien évoque une chute fatale.

Nous allons revenir maintenant sur le récit très intéressant de Bastien. Au départ des parents, l'oisillon ne manifeste aucune anxiété puisqu'il pense à inviter des amis et à organiser « une boum ». Sauf que l'oisillon tombe du nid et meurt. Quand les parents rentrent, la mère « regarde le petit oisillon mort » et le père « gifle les autres enfants ». Les parents pensent ainsi que les autres enfants « sont des monstres » et il conclut que cette histoire se finit « mal ».

Ainsi, d'une séparation vécue au départ avec une tonalité qui nous semble exaltée (« une boum ! »), symbole d'une liberté et d'une autonomie d'adulte où il pourra inviter ses amis, la

mort vient brutalement stopper ce mouvement. Cette envie d'autonomie est ainsi punie et nous pouvons identifier un mouvement défensif en deux temps contre l'angoisse de la séparation : une défense maniaque avec la « boum » et son organisation sans aucun ressenti à part une excitation, puis la mort, arrêt brutal et sans équivoque. La « boum » peut aussi être comprise dans sa sonorité comme une onomatopée qui évoque une explosion violente et qui culmine dans la mort de l'oisillon.

Les réactions des parents, à leur retour, sont éclairantes, la mère dans l'indifférence face au corps mort de son enfant (ou dans l'impossibilité de ressentir ou de s'exprimer ?), tandis que le père est violent avec les autres enfants qui deviennent responsables de la mort de leur frère. Comment alors ne pas y voir toute l'insécurité et l'ambivalence des figures parentales tour à tour abandonniques, indifférentes et violentes, mais aussi le risque de l'autonomie psychique et de la séparation : la mort ? Dans le récit de Cy-Jean également, l'oisillon se fait manger par un renard parce qu'il s'est échappé du nid.

Ainsi, cette mort qui rôde dans un grand nombre de récits est directement reliée à une situation de séparation parentale mais aussi à la séparation psychique et à l'individualisation.

2.4 Le conte du coucou

Le conte du coucou présente une maman coucou qui confie son enfant à une autre maman, ce qui met en avant la séparation maternelle et la question des substituts parentaux. Suite à l'accueil par une autre mère, le conte questionne les ressentis du coucou face à cette nouvelle famille mais également face à sa famille biologique lors du retour de la maman coucou.

2.4.1 Les signes de normalité et les signes de problème (de Tychey, 2010)

Signes de normalité	**Signes de problème**
-Trouver des excuses à l'abandon -	-Placement fait suite à négativité forte mère
-Mère de remplacement accueillante	ou petit coucou
ou appartenant à même famille (oiseau)	-Coucou confié animal autre espèce
-Mère de remplacement aimante	être humain
mais petit coucou pas aimant	Dénouement avec récit incohérent
-Retour mère biologique : reprend coucou	-Petit coucou reste avec mère adoptive

2.4.2 Les résultats de notre protocole

Dans ce conte qui évoque spécifiquement le placement, on retrouve comme signes de normalité la mère de remplacement qui est de la même famille que le petit coucou (80%) et qui est aimante (80%).

En revanche, nous retrouvons un grand nombre de signes de problème ou de signes rarement observés dans d'autres protocoles. Ainsi, pour la moitié des enfants, le petit coucou ne rentre pas avec la mère biologique et pour trois d'entre eux c'est le petit coucou qui ne veut pas rentrer. Quatre enfants disent que le petit coucou est placé suite à des éléments négatifs forts et c'est aussi le conte où nous repérons le plus d'incohérence (pour 50% des enfants).

Concernant les éléments violents, quatre enfants disent que le petit coucou n'est pas bien dans la famille d'accueil, trois éléments manifestes de violence sont donnés (des fessées par exemple). On note également la thématique de la mort pour trois enfants et celle du vol pour deux enfants. Enfin, concernant les affects, quatre enfants mentionnent de la terreur, des pleurs, des tremblements ou le malheur.

2.4.3 Analyse psychodynamique

Ce conte est particulièrement intéressant car il évoque explicitement le placement.

Nous notons ainsi un plus grand nombre d'incohérences ou de désorganisation dans le discours (la moitié des enfants), ce qui témoigne d'une effraction plus grande du contenu latent par rapport aux précédents contes.

Comme dans l'étude de De Tychey (2010), les enfants racontent que le coucou part chez une mère de remplacement aimante et de la même famille que le petit coucou, ce qui témoigne d'une certaine stabilité interne et de la capacité d'introjecter d'autres figures parentales rassurantes.

Mais l'incohérence d'un grand nombre de récits montre à quel point cette stabilité est fortement perturbée par le contenu latent de ce conte. Par exemple, Lili, à la première réponse sur le départ de la maman coucou, répète trois fois rapidement « je sais pas », illustrant l'impossibilité et le refus de répondre face à une incursion traumatique trop forte. Le petit coucou est confié à une vache « qui ne connait rien au coucou », ce dernier n'est pas heureux et la mère vache le punit beaucoup. Et au retour de la mère coucou, la mère vache dit qu'il a

fait des bêtises. Le petit coucou répond alors « Mais non c'est pas vrai, j'ai jamais fait ça, j'étais gentil maman chérie ». Dans un discours assez désorganisé, avec un refus d'un certain nombre de réponses, cette dernière a un écho criant. L'ajout du mot « chérie » à « maman » et les protestations par rapport à son comportement résonnent comme la supplication d'un enfant qui souhaite que sa mère le récupère et l'aime.

Mohammed produit aussi un récit assez décousu mais long et il semble y prendre beaucoup de plaisir. Il évoque ainsi un petit coucou terrifié face à une mère d'accueil lion qui le frappe constamment. Quand la maman coucou revient, la mère lion lui dit « J'ai mangé ton fils », alors la mère tue le lion et sort « le petit, la fille coucou ». À nouveau, nous retrouvons une tentative de ré-animation, le massage cardiaque qui permet de faire revivre l'enfant et d'annuler magiquement les violences et la mort. Dans ce discours, nous comprenons peu qui est qui, le petit coucou devenant une fille, le lion parfois un tigre et on ne sait pas où finit par aller ou rester le petit coucou. Mais la séparation est là encore reliée à la mort et à la violence.

Dans le retour de la maman coucou et le dénouement, nous identifions également beaucoup de désorganisation.

Thomas ne comprend pas les questions posées et il faut les répéter plusieurs fois. Il va donner peu d'éléments tout au long du récit mais, lorsque nous évoquons le retour de la maman coucou, il explique que le petit coucou répond « Non je ne veux pas maman ». Ce non-retour chez la mère biologique est ainsi très présent (50% des enfants rencontrés) et témoigne de l'instabilité des objets internes mais également de leur propre réalité. De plus, quatre enfants exprimeront un refus de la part du petit coucou de rentrer chez sa mère, ce qui peut témoigner d'une volonté d'autonomisation mais également d'une colère contre une figure parentale abandonnique ou maltraitante.

Le récit se désorganise beaucoup pour Anjali qui raconte une histoire longue et compliquée, à nouveau marquée par la question du vol d'enfants et de plusieurs membres d'une famille qui se battent pour le petit coucou, chacun croyant être la mère biologique. Après de nombreux rebondissements, des disputes, des enfants morts, nous avons des difficultés à comprendre où le petit coucou reste finalement. Cette thématique du vol se retrouve aussi chez Kurtis qui évoque « le papa et la maison ils volent le nid des autres (…) ils pondaient dans les nids des autres ».

Le vol est alors associé au placement. C'est une thématique souvent présente dans le discours des parents biologiques et qui, ici, semble parasiter le récit de l'enfant. C'est aussi dans ce conte que les affects les plus forts sont directement exprimés, illustrant à nouveau sa résonnance avec leurs problématiques actuelles.

Pour Astrid, le départ de la mère est provoqué par le caractère « énervant » du petit coucou et elle précise qu'à la fin « il est toujours énervant », indiquant ainsi qu'une nouvelle séparation ou abandon risque d'advenir. L'insécurité est grande, empêchant une stabilité physique et psychique.

Beverly apporte une autre vision : c'est la mère coucou qui revient voir son petit coucou mais ne le reprend pas avec elle car ce dernier ne veut pas. Elle passe le voir de temps en temps et elle constate qu'il est « épanoui », donc elle semble comprendre cette situation et devient même amie avec la mère d'accueil. Nous pouvons y voir le conflit de loyauté propre aux enfants pris entre deux familles. Dans ce récit, Beverly propose une résolution heureuse, idéalisée, où tout le monde y trouve son compte tout en restant en lien les uns et les autres.

Un mouvement un peu similaire apparait chez Bastien mais dans une tonalité différente : au retour de la mère biologique, la mère d'accueil explique que le petit coucou est mort et ce dernier se cache « pour faire croire qu'il est mort, pour ne plus revenir chez sa mère ». La maman coucou « hurle » et l'histoire se termine. Ainsi, l'enfant coucou dans ce récit ne souhaite plus retourner chez sa mère mais la seule solution est de se faire passer pour mort, aucune autre alternative ne semble possible. Comme pour le précédent conte, la séparation et les tentatives de vivre loin des figures parentales sont reliées au mortifère.

2.5 Le conte du petit loup

Ce conte a été créé par Royer (1995) et a été utilisé par De Tychey (2010) pour une recherche portant sur l'impact du divorce chez les enfants.

Nous n'avons donc pas les normes habituelles, mais nous allons l'étudier en portant attention à différents éléments : l'attitude des enfants face aux disputes familiales, la séparation et ses conséquences, l'angoisse d'abandon, le dénouement.

Il faut noter que les deux tiers des enfants disent que le petit loup n'est pas de la même couleur que ses parents. Nous ne connaissons pas la répartition de cette réponse chez des enfants qui ne seraient pas placés, mais il nous semble intéressant de le mettre en avant. En effet, cette mise à distance par la couleur semble témoigner d'une certaine autonomisation mais également d'une étrangeté du petit loup par rapport à ses parents.

De plus, quand nous regardons les causes des disputes des parents loups, cette question de la couleur revient souvent. En effet, Géraldine explique que le père veut que son fils soit de sa couleur, comme Kurtis ou Lili, et c'est cela qui provoque le conflit. Ainsi le conflit parental est souvent en lien avec le petit loup : par exemple Beverly évoque des disputes qui viennent d'un accord ou d'un désaccord avec ce que pense la petite louve, et Kylian imagine que les parents veulent un autre enfant.

Dans ce conte, nous repérons aussi beaucoup de désorganisation. De nombreux enfants disent ne pas connaitre la raison des disputes et certains enfants amènent des éléments très violents en lien avec cette question. Bastien explique que le père voulait « vendre le petit » et résume cela en « petite chamaillerie », Mohammed dit que les parents « ne voulaient plus de ce fils » et Anjali que le père pensait que « c'était pas sa fille et que la mère aurait eu une autre relation amoureuse ». Ces composantes très crues témoignent d'angoisses d'abandon mais peuvent être aussi de souvenirs traumatiques réels. Face aux disputes parentales, le petit loup est bien souvent rejeté ou sujet de disputes, illustrant la grande insécurité psychique de ce personnage. Jason évoque les disputes en expliquant qu'ils se « tapaient, se mordaient, se donnaient des coups de tête » et Astrid « des coups de pieds ». Le conflit est représenté concrètement et ne peut pas être mis à distance.

Face aux disputes, les petits loups réagissent souvent par la fuite (« allait dehors », « il part »…) ou par l'intervention (« arrêtez », « il se mettait au milieu », « je vais le dire »). On assiste ainsi dans ces récits à toute l'impuissance de l'enfant au milieu du conflit familial, qui semble parfois sidéré, comme Géraldine qui explique que la petite louve « restait assise à les regarder ». Beverly conclut en disant que tout ça, « c'est abominable ».

Après la séparation parentale, un mouvement très intéressant s'opère : seuls cinq enfants sur 14 choisissent d'aller avec l'un des deux parents, comme c'est proposé dans le conte.

Les autres décident de partir seuls ou avec quelqu'un d'autre, ce que nous allons maintenant détailler.

Kylian explique que le petit loup « va tout seul » dans les bois et pour certains enfants, le petit loup rencontre une « amoureuse » (Mohammed) et vit « sa vie » (Mélissa).

Thomas témoigne du parallèle immédiat avec sa propre histoire en expliquant que le petit loup « va dans un foyer », tandis que Beverly représente un frère et une sœur qui « se construisent leur vie à eux et décident d'ouvrir un restaurant/café pour les autres animaux qui avaient peur ». La fratrie se positionne ensemble contre les parents mais en ouvrant un endroit accueillant. Les parents confrontés à ce restaurant se réconcilient. Pour un certain nombre d'enfants, les parents se remettent ensemble dans un retournement quasi magique. Ce mouvement vient témoigner de ce désir d'une famille réunie qui peut alors s'exprimer dans le récit.

D'autres enfants vont se constituer une nouvelle famille : Kurtis explique que le petit loup cherche de nouveaux parents et Cy-Jean introduit le personnage d'une maman lion accueillante.

Mélissa résume ainsi ce choix de l'autonomie : « Ça faisait penser, elle avait vécu son avenir et pas pensé à ses parents. C'était bien. »

Le fait de partir, de ne pas choisir, de trouver sa propre voie semble salutaire pour ces enfants bien souvent pris au milieu de violences familiales, eux-mêmes victimes de négligence ou de violence, et fréquemment confrontés à un fort conflit de loyauté.

Pour d'autres, cet éloignement est dangereux : Anjali explique que la petite louve va chez une tante mais est rejetée. Elle retourne donc avec ses parents qui semblent, à ce moment-là, se réconcilier.

Astrid présente l'histoire d'une petite louve qui part « au bois » et est tué par « un méchant loup », ce qui rappelle fortement le petit chaperon rouge et met à nouveau en avant les dangers de la séparation.

À la question « Est-ce que le petit loup voit suffisamment le parent dont il est séparé ? », nous ne trouvons pas de réponses claires : certains ne répondent pas, d'autres disent qu'il ne le voit pas assez, d'autres assez et un dernier tiers qu'il le voit même trop. Cette question semble ainsi en lien avec leur propre vécu des visites (la plupart du temps médiatisées) et autres contacts avec leurs parents, mais aussi avec la qualité de leur attachement avec leur père ou leur mère.

À la fin du conte, une chouette apparait et pose une question au petit loup : « Je pourrai peut-être t'aider à retrouver ton chemin, explique-moi ce qui te fait peur et ce qu'il te faudrait pour retrouver ta bande de loups et que tu sois heureuse avec eux ».

La question de la chouette, et donc de la projection dans un avenir, a été assez désorganisante pour eux. Nous retrouvons peu de réponses cohérentes et beaucoup semblent ne pas pouvoir répondre. Les réponses sont tournées vers le fait de vouloir revoir les parents et la famille mais nous n'arrivons pas à déterminer ensuite si cette réunion se réalise. Nous voyons ici le désir du lien avec le parent, mais qui, dans le même temps, désorganise et ne peut s'exprimer ni se représenter de manière lisible.

Le petit loup de Mohammed dit « J'ai besoin de voir mes parents » malgré la violence antérieure dont ils ont fait preuve dans le conte, et dans le récit de Kylian, il faut que le petit loup puisse « revoir sa famille ». Anjali pose des questions à la chouette et réalise qu'« il ne savait pas que tout le monde n'était pas pareil », c'est-à-dire séparé de ses parents. À nouveau, on peut y voir le parallèle avec le vécu des enfants placés, confrontés bien souvent aux vies différentes de leurs camarades de classe.

Certains enfants posent des questions à la chouette à leurs propos (François : « Est-ce que ma vie va se terminer mal ou bien ? ») et d'autres évoquent un échange de gâteaux. Nous retrouvons peu d'affects ni de dénouement clair, à la différence des autres contes.

Lili propose un mouvement intéressant : la petite louve aimerait « revoir ses parents » mais elle « ne se rappelle plus où ils étaient avant ». Ainsi, cette volonté de lien avec les parents est mise en difficulté par la distance et la temporalité. Où vivent maintenant les parents, mais aussi quels souvenirs en garde-t-on ? Quelles empreintes psychiques permettent de maintenir le lien ? Face à ce constat, la petite louve reste avec le hibou, grandit et « ils tombent amoureux ». Lili met ainsi en avant une volonté de garder du lien avec les figures parentales, mais qui est mise en échec par la séparation et l'instabilité psychique et physique de ces parents. La petite louve va alors décider de rester auprès d'une figure rassurante, grandir et vivre une vie autonome tournée vers un autre choix d'amour.

3 Analyse des dessins de la séparation

Nous présentons dans cette partie l'analyse des quatorze dessins de la séparation faits par les enfants lors du troisième entretien. La consigne était : « Maintenant, j'aimerais que tu dessines une séparation ». Nous avions envisagé que cette consigne pouvait être compliquée à comprendre, mais la plupart des enfants ne l'ont pas questionnée et ils ont dessiné plutôt facilement. Les seules interrogations que nous avons eues ont été : « Quelle séparation je dois faire ? », « Une séparation avec moi ? ». Nous leur avons à chaque fois répondu de dessiner celle qu'ils souhaitaient.

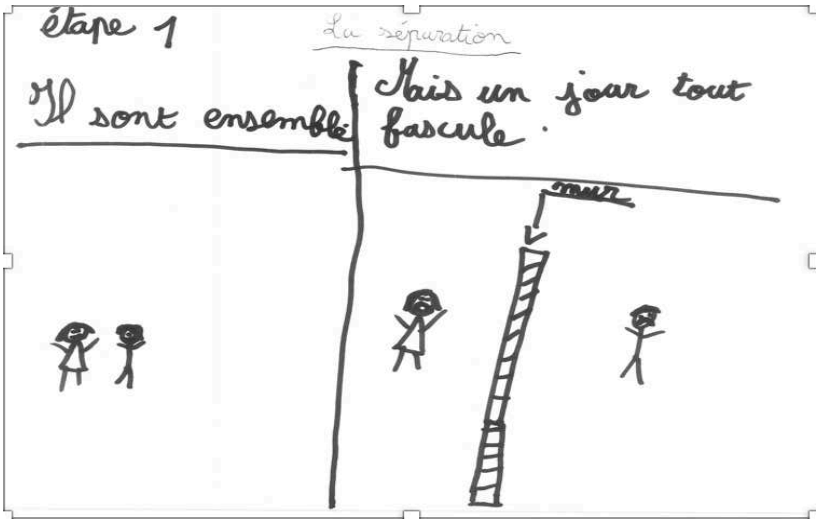
Comme expliqué dans la partie méthodologie, nous avons décidé de créer une grille en nous inspirant des travaux de Jourdan-Ionescu & Lachance (1997) et de Cognet & Cognet (2018).

Cette grille d'analyse (Annexe 4) se compose de deux niveaux.

La première partie est descriptive. Elle est inspirée de la grille de Jourdan-Ionescu et Lachance (1997)). Dans cette partie, nous analysons l'aspect global (le tracé, l'utilisation de la feuille, le nombre d'éléments dessinés…) et l'aspect détaillé (les différentes parties composant chaque personnage).

La deuxième partie est interprétative et s'appuie sur les travaux de Cognet et Cognet (2018). Dans cette partie, nous étudions les procédés d'analyse présents dans le dessin (altérations de la secondarisation, évitement…) et des items spécifiques à la question de la séparation.

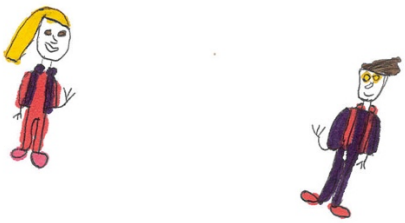
Les quatorze dessins (Annexe 3) ont donc tous été cotés avec cette grille. Trois dessins parmi ces quatorze sont analysés plus en profondeur dans les études de cas (partie 4 des résultats). Nous les présentons maintenant avec le nom de l'enfant et un numéro entre parenthèses, qui permet de s'y référer plus facilement dans la suite de l'analyse. Pour deux enfants (Mélissa et Astrid), nous évoquons aussi d'autres dessins qui apparaissent également ici.



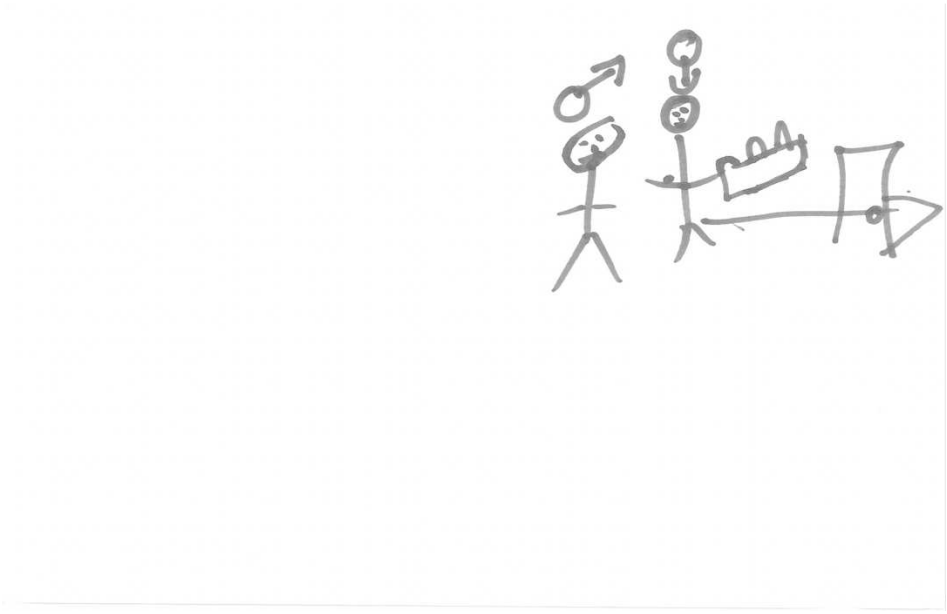
Mélissa (1) : dessin de la séparation



Mélissa (1 bis) : dessin libre



Anjali (2)

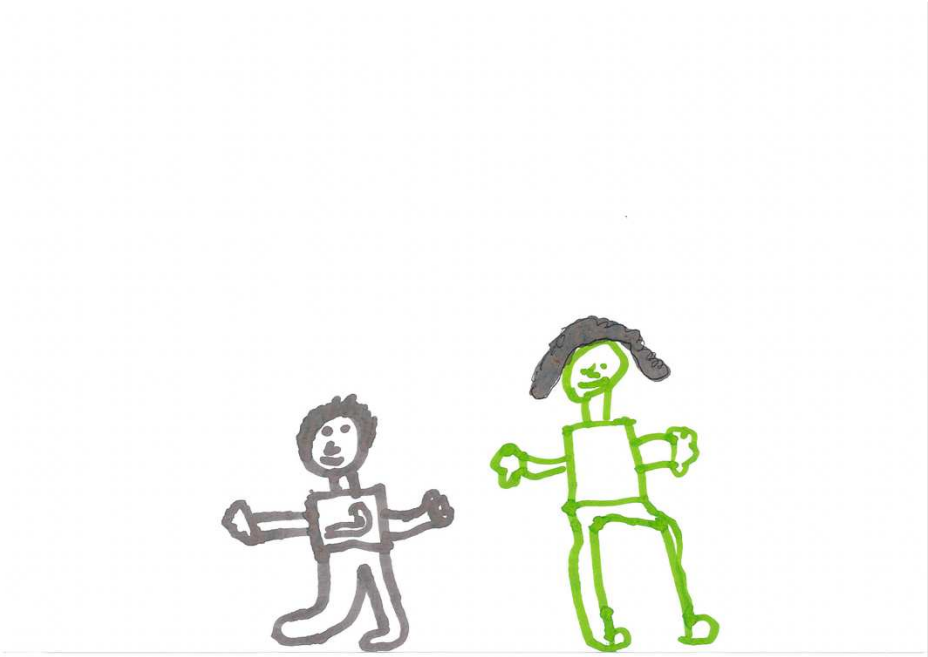


Bastien (3)

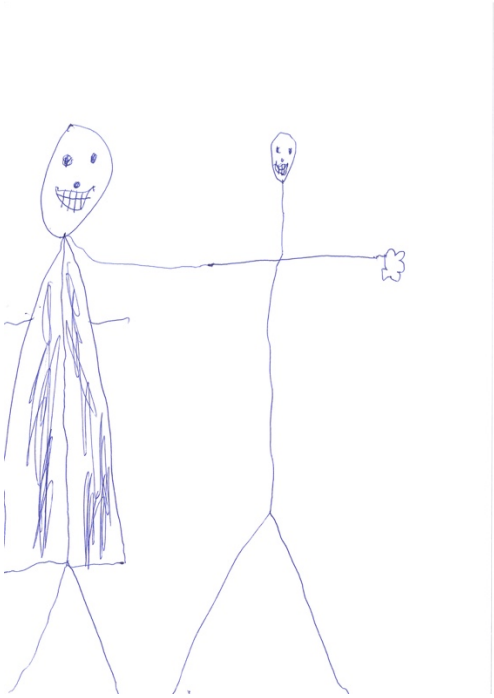


Cy-Jean (4)[4]

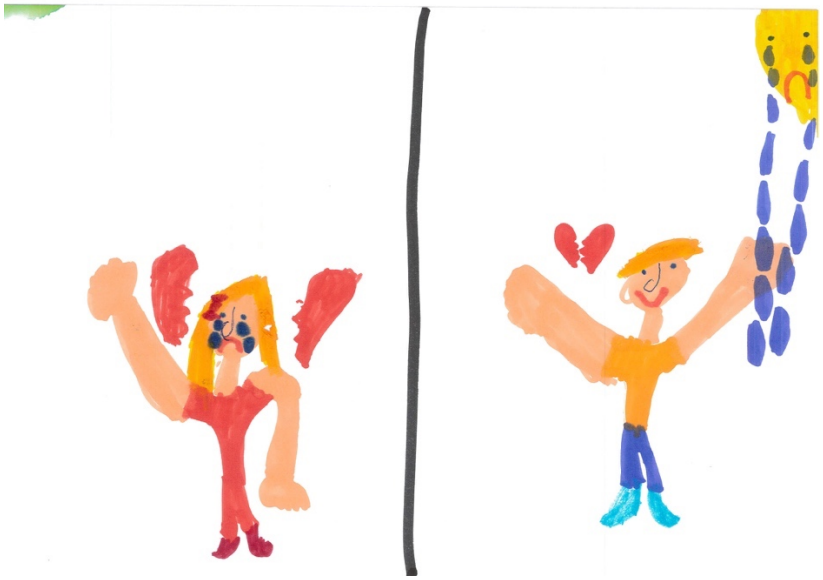
[4] Cy-Jean avait écrit son nom sur le dessin et nous l'avons donc anonymisé



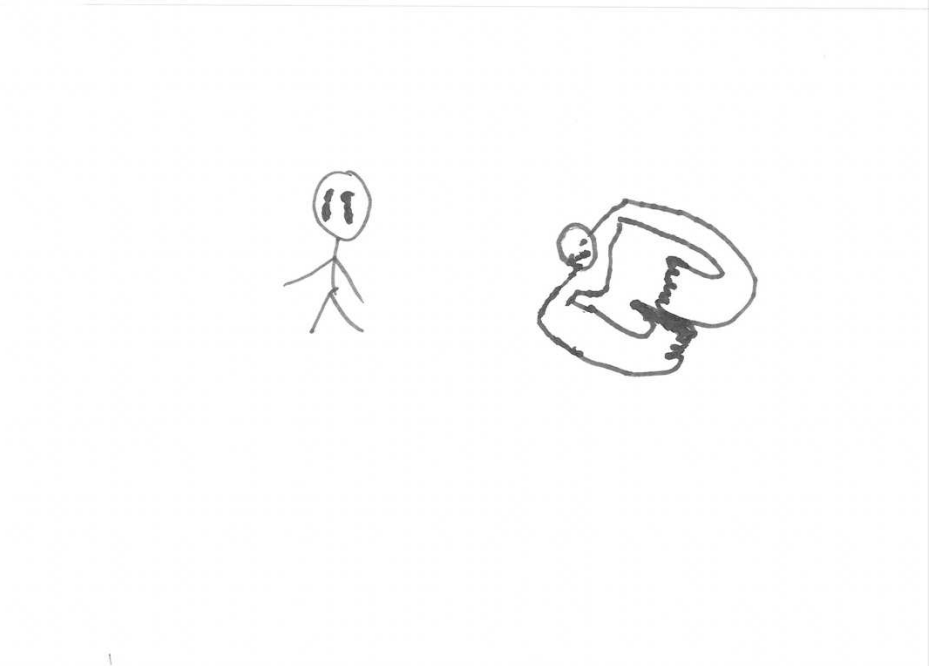
Kurtis (5)



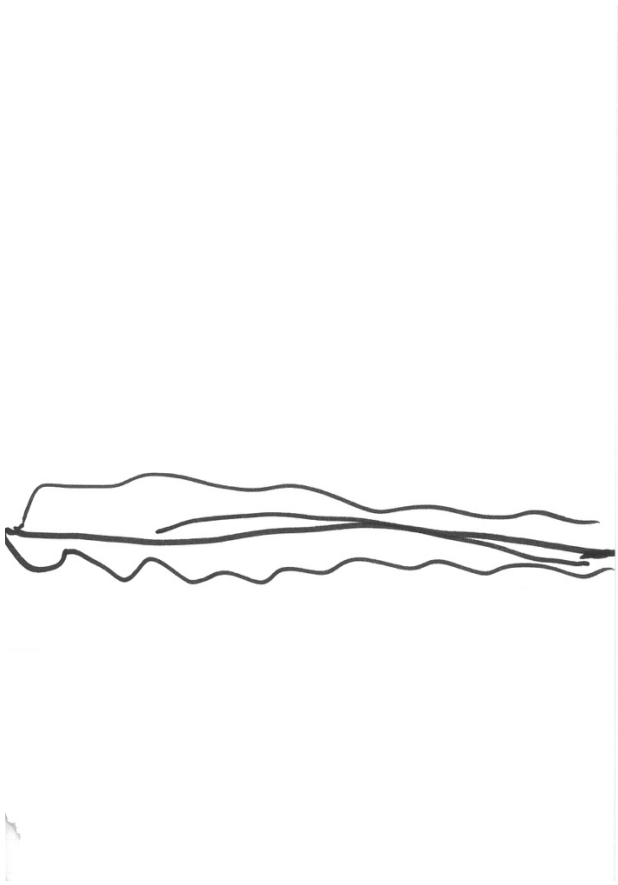
Thomas (6)



Lili (7)



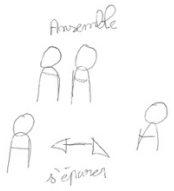
Mohammed (8)



Géraldine (9)



Jason (10)



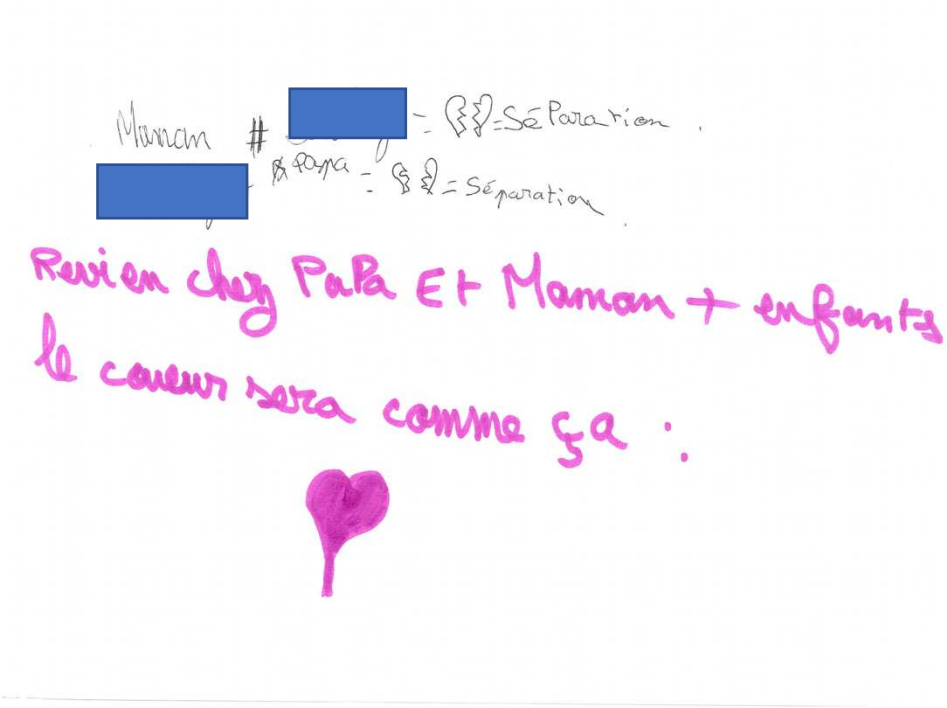
Kylian (11)



Astrid (12)



Astrid : dessin libre (12 bis)[5]



Beverly (13)[6]

[5] Astrid avait écrit son nom sur le dessin et nous l'avons donc anonymisé

[6] Beverly avait écrit son nom sur le dessin et nous l'avons donc anonymisé



François (14)

3.1 Les résultats de la partie descriptive de la grille de cotation

3.1.1 Analyse de l'aspect global

La plupart des enfants ont utilisé l'espace global de la feuille ou le centre pour dessiner. Trois enfants ont dessiné seulement sur un coin de la feuille, ce qui pourrait indiquer une certaine restriction. Mais cet élément de la position du dessin est à mettre en lien avec le nombre et le type d'éléments représentés.

La consigne était « Dessine une séparation » et la plupart des enfants ont représenté des individus dont le nombre était variable. Huit enfants ont dessiné soit un soit deux personnes, deux enfants quatre et deux enfants en ont dessiné plus de 10 (on analysera ensuite la grande indistinction de ces dessins). Seulement deux enfants ne dessinent aucun individu, l'une représentant un trait (Géraldine, 9) et une autre des écritures et des cœurs (Beverly, 13).

On trouve très peu d'autres éléments : un mur, deux portes, un soleil et des cœurs dans deux dessins. Le premier élément qui se dégage de la plupart des dessins est une certaine pauvreté graphique : les individus sont seuls au centre de la feuille et le décor est quasiment inexistant.

Cette pauvreté s'observe dans le choix des couleurs, majoritairement monochromes et sombres. En effet, six enfants utilisent principalement du noir (exclusivement pour cinq d'entre eux), trois du gris, un du marron, et deux dessinent uniquement avec un stylo bille bleu. Seulement deux enfants utilisent une variété de couleurs.

Il faut noter que ce n'est pas le cas pour les autres dessins, montrant bien une certaine inhibition ou un évitement de l'affect pour cette consigne. Par exemple, nous pouvons comparer le dessin de la séparation de Mélissa (1) et son dessin libre (1 bis, il a été fait juste après). Nous retrouvons certaines caractéristiques communes (les inscriptions écrites, la façon de dessiner les personnages) mais nous voyons bien comment le dessin de la séparation est pauvre au niveau de la couleur et du remplissage (pas d'autres objets représentés à part le mur, seulement du noir).

La plupart des enfants vont dessiner leurs parents ou des figures parentales. Sur les 12 enfants qui en dessinent, huit représentent leurs parents (parfois seulement l'un d'eux, nous observons également des beaux-parents). Anjali (2), Mélissa (1) et Kylian (11) dessinent des individus extérieurs à la famille, seule Anjali les décrit comme « deux amis ». Il faut noter que très peu d'enfants se dessinent eux-mêmes : Cy-Jean (4) se représente seul, tandis que Jason (10) et Astrid (12) s'intègrent au dessin avec le reste de la famille. Pour les autres, ils ne se dessinent pas.

En ce qui concerne l'ordre graphique, nous ne retrouvons pas de spécificité : soit la mère, soit le père est représenté en premier de manière égale.

Les individus communiquent peu entre eux, seulement par des regards pour deux dessins ou par les mains comme sur le dessin d'Anjali (2).

Certains dessins montrent un mouvement grâce à l'utilisation de flèches (comme le dessin de Bastien (3) ou par les mains qui « disent au revoir ».

Quelles sont les expressions représentées ?

L'expression qu'on identifie le plus est le sourire (ce qui est courant chez les enfants de cet âge) mais ce sourire va parfois être associé de manière plus ou moins discordante à d'autres émotions.

En effet, dans le dessin de Cy-Jean (4), le personnage est souriant mais pleure simultanément.

Ce sourire n'apparait pas comme porteur d'une émotion manifeste mais comme un truisme obligatoire. Nous pourrions également y voir l'impossibilité pour ces enfants de représenter leurs affects, le sourire étant alors un mécanisme de défense, y compris dans le dessin. Par exemple, dans le dessin de Kurtis (5), les deux personnages se tournent le dos et partent dans deux directions différentes tout en souriant et Kurtis explique que ce sont ses parents qui divorcent.

Nous allons trouver également ce sourire discordant dans d'autres productions, le plus marquant étant celui de Thomas (6). Nous reviendrons en détail sur ce dessin dans l'étude de cas de Thomas, mais si nous nous intéressons uniquement au sourire, ce dernier devient grinçant et glaçant quand nous regardons l'intégralité de la scène (le père étranglant la mère).

Concernant les proportions des individus et leurs représentations, beaucoup de dessins présentent des persévérations rendant les éléments difficiles à distinguer les uns des autres en l'absence de paroles de l'enfant.

Nous retrouvons des erreurs de proportions, une indifférenciation majeure et un grand nombre de dessins peuvent être côtés comme appartenant à la catégorie « régression-simplification » (c'est-à-dire des dessins très simplifiés par rapport à l'âge développemental). Cette catégorie a été remplie en accord avec l'âge de chaque enfant mais nous retrouvons beaucoup de bonhommes bâtons, des scotomisations nombreuses et une large indistinction à la fois des générations et des sexes.

Nous notons donc des procédés de restriction pour un grand nombre de dessins, que ce soit au niveau de la couleur, des éléments représentés et des capacités graphiques. Cette analyse est à mettre en lien avec les autres dessins réalisés par ces enfants, montrant bien leur capacité à produire des représentations plus riches ou colorées avec d'autres consignes.

3.1.2 Analyse de l'aspect détaillé des dessins

Si nous nous intéressons à l'aspect détaillé et plus précisément aux parties qui composent chaque personnage, nous identifions des scotomisations majeures dans un grand nombre de dessins.

Nous avons qualifié de scotomisations mineures l'absence de quelques éléments (les oreilles, les doigts…), qui nous paraissaient courantes chez les enfants de cet âge et non spécifiques.

Mais nous allons maintenant proposer une présentation détaillée des parties corporelles manquantes ou marquantes les plus fréquentes et qui nous semblent pertinentes à analyser.

Comme nous l'avons vu, beaucoup de personnages sont représentés comme des bonhommes bâtons sans cheveux ou sans vêtements, à l'exception notable de certains dessins, par exemple celui de Lili (7), le plus abouti à la fois sur le plan graphique, affectif et de l'élaboration. Nous reviendrons plus en détail sur ce dessin dans la partie consacrée à l'étude du protocole de Lili.

Dans les autres dessins, nous observons rarement des pieds, des doigts, des cheveux ou des vêtements, ce qui rend ces individus peu distincts et peu connotés affectivement.

Pourtant, certains éléments vont être représentés d'une manière particulière. Ainsi, pour chaque dessin il est pertinent d'analyser les mains. Ces mains peuvent signifier la manière de se séparer : « Elles disent au revoir », ou au contraire être menaçantes ou disproportionnées.

Par exemple, dans le dessin de Mohammed (8), seules les mains du père sont dessinées. Mohammed le dessine en expliquant : « Lui il est comme ça les bras croisés » puis il dessine sa belle-mère et dit : « et lui il pleure ». À la fois dans son discours et dans le dessin, nous ne repérons pas de différences de sexe mais il désigne celle qui pleure comme sa belle-mère et l'individu aux bras croisés comme son père. Le père n'a pas de corps mais des bras et des mains immenses qui se croisent.

Nous pouvons formuler plusieurs hypothèses. Ces bras pourraient symboliser la volonté de séparation paternelle mais peut-être aussi un caractère passif, tandis que la belle-mère est en mouvement et semble plus active. Cette absence de corps interroge (il pourra le représenter dans d'autres dessins) mais met encore plus en avant l'importance de ces bras et mains croisés, devenant l'élément central envahissant de la figure paternelle.

On pourrait aussi voir, dans cette disproportion corporelle, la violence et la menace paternelle, le père étant alors seulement représenté par la partie qui frappe ou qui blesse…

Bastien (9) dessine également une main disproportionnée pour un personnage. Il dessine son père puis une femme ou bien une fille : dans son discours il oscille entre les deux termes et finit par l'appeler la « séparée ». Chaque individu se distingue par le signe H/F au-dessus de sa tête (sinon il ne serait pas possible de les différencier). Nous reviendrons sur ce qualificatif « la séparée », qui englobe la femme dans ce seul attribut.

Que peut donc signifier cette main ou cet objet représenté ? La « séparée » n'a pas une expression affective claire (alors que le père sourit) et la flèche la dirige vers la porte. Est-ce que cette main vient symboliser les affaires qu'elle prend pour partir ? Ou, comme pour Mohammed (8), évoque-t-elle une main qui frappe ou qui menace ?

Dans le dessin de Jason (10), les personnages semblent tracés de la même manière, rapidement et sans distinction. Pourtant, par l'ajout, l'omission ou la modification de la taille, Jason (10) les connote affectivement.

Il dessine sa mère en premier et explique que sa tête est grosse « pour l'admirer », il dessine des cheveux devant le visage de sa sœur Jessica, ce qui la cache (et il rit dans le même temps). Pour lui-même, il dessine une « coiffure de malade » et un de ses frères a des bras et des jambes très longues : « Il est grand, je l'aime bien ». Enfin, il écrit seulement le nom de son père puis trace un rond qu'il finit par barrer, l'absence de ce dernier symbolisant sa volonté de ne pas représenter ce père et de vivre avec sa mère (ce qu'il nous dira oralement).

Ainsi, ce dessin, qui semble très pauvre au niveau graphique et plein d'éléments manquants, nous montre à quel point ces omissions et ces modifications sont lourdes de sens pour ces enfants.

Deux enfants vont représenter les individus de manière très particulière : Kylian (11) et Astrid (12).

Kylian propose un dessin qu'on pourrait qualifier de conceptuel, puisqu'il semble vouloir dessiner le concept de séparation plutôt qu'une scène de séparation. Kylian est l'enfant le plus âgé de notre cohorte (11 ans) et accède donc plus facilement à l'abstraction que d'autres.

Mais il semble intéressant que, dans son dessin, les individus anonymes le soient à la fois dans son discours et dans la représentation graphique. En effet, Kylian dessine pour chacun une tête, un cou et un tronc. Nous ne distinguons ni bras ni mains, ni jambes ni pieds, et le visage est complètement vide, ce qui ne permet pas de représenter un quelconque affect en lien avec le concept dessiné.

Le dessin d'Astrid (12) est également très intéressant. En effet, c'est la seule enfant qui représente le moment où elle est partie de chez sa mère pour être placée en famille d'accueil. Beverly (13), Cy-Jean (4) et Jason (10) évoquent leur propre séparation avec leurs parents mais sans dessiner la séparation.

Face à cette évocation directe, le dessin d'Astrid est très morcelé, à la limite du compréhensible. Astrid m'explique qu'à droite il y a une voiture avec elle à l'intérieur, de l'autre côté une maison. En haut, une autre voiture avec sa fratrie et sa mère qui se dirigent vers l'extérieur et en bas la famille d'accueil.

Les individus sont représentés par des ronds qui en englobent parfois plusieurs : il est très difficile de distinguer et de différencier les individus sur le dessin. Sans les explications qu'elle nous donne en dessinant, il aurait même été impossible de savoir ce qu'elle dessinait.

Ce dessin nous semble représenter une véritable effraction traumatique qui désorganise Astrid et nous empêche d'y accéder. Il faut noter qu'elle rit et sourit tout au long de la passation, montrant à nouveau la discordance entre ce qui est représenté et l'affect manifesté ou représenté.

Là encore, nous pouvons mettre en lien cette effraction et cette désorganisation avec les capacités d'Astrid dans d'autres dessins (par exemple le dessin libre : 12bis) où elle représente une main avec du vernis.

3.2 Les résultats de la partie interprétative

3.2.1 Les procédés d'analyse

Pour la partie interprétative, nous avons relevé les procédés les plus utilisés par les enfants selon les travaux de Cognet et Cognet (2018), qui proposent une analyse inspirée de la grille de dépouillement du TAT (Shentoub & Shentoub, 1958).

Deux procédés sont majoritairement repérés dans ces dessins : pour la moitié d'entre eux des altérations de la secondarisation et pour dix enfants sur quatorze de l'évitement.

Les altérations de la secondarisation sont définies comme des procédés qui « vont de la massivité des processus primaires à une altération de la secondarisation plus ou moins importante et durable « (Cognet & Cognet, 2018, p. 142).

Nous distinguons ainsi des éléments comme la désorganisation de séquences graphiques, le dessin de petits détails rares ou bizarres, l'instabilité des objets, la confusion des identités sexuées… Nous pouvons également lier ce procédé à la discordance que nous avons souvent notée entre le discours, ce qui est représenté et l'affect dessiné. C'est ce que nous avons décrit à propos du dessin de Cy-Jean (4) où le personnage, qu'il désigne comme étant lui-même,

pleure tout en souriant. Cette discordance nous apparait comme pouvant témoigner de difficultés dans le processus de secondarisation et de mentalisation.

Concernant le deuxième procédé, « les facteurs principaux qui traduisent le recours à l'évitement ont soit un caractère restrictif, soit apparaissent comme défensif. Les mouvements psychiques vont vers l'appauvrissement et le renoncement à l'élaboration mentale. Le recours à l'évitement peut prendre plusieurs formes : inhibition, ironie, recours à la réalité externe » (Shentoub & Shentoub, 1958, p. 150). Dans notre protocole, ce procédé est majoritaire. Nous avons pu le percevoir dès la consigne où certains enfants vont réagir en questionnant la demande ou en hésitant longuement avant de choisir quoi dessiner.

Dans la définition de ce procédé, les auteurs expliquent les différentes formes possibles. Nous avons pu remarquer qu'une seule forme était majoritairement utilisée par les enfants : l'inhibition, puisque la plupart des éléments cotés dans ce procédé renvoie à l'inhibition de la pensée et surtout à la tendance générale à la restriction. L'exemple le plus symptomatique est le dessin de Géraldine (9), un seul trait sur laquelle elle repasse plusieurs fois et qu'elle dessine au milieu de la feuille.

Concernant les autres procédés, nous avons pu coter seulement deux enfants dans le procédé fantaisie et labilité, ce qui rejoint la prégnance de l'évitement. Parallèlement, nous avons relevé pour cinq enfants des éléments de rigidité passant par les notations écrites. Ces notations semblent jouer un rôle défensif, en permettant de mieux contrôler un éventuel envahissement pulsionnel ou affectif tout en fournissant un dessin lisible pour le chercheur.

Ainsi, les dessins des enfants rencontrés se situent majoritairement dans les profils 3 et 2 (Cognet & Cognet, 2018), c'est-à-dire des profils marqués par des difficultés de mentalisation.

La mentalisation est un concept qui a été mis en lumière par Peter Fonagy et coll. (1991). Nous reprenons ici la définition proposée par Chabot, Achim et Terradas (2015, p. 209) : « L'habilité à comprendre, et ce autant chez soi que chez les autres, les états mentaux qui sont les croyances, les intentions, les désirs, pensées et affects qui sous-tendent les comportements ».

Le profil 3 correspond à « une production où la secondarisation paraît altérée […] La lisibilité globale du dessin, c'est-à-dire sa capacité à faire partager un contenu latent, est dite mauvaise à moyenne » (Cognet & Cognet, 2018, p. 165).

Concernant le profil 2, les auteurs le décrivent comme « une production où les éléments sont peu liés, proches du contenu manifeste. […] Les mécanismes défensifs sont majoritairement par l'évitement et altèrent la lisibilité de l'œuvre » (2018, p. 165-166).

3.2.2 De quelle séparation s'agit-il pour ces enfants ?

Nous allons maintenant nous intéresser plus en détail à la séparation représentée et ce que nous pouvons en déduire des représentations internes de ces enfants.

Un grand nombre d'entre eux vont dessiner une séparation parentale : entre leurs deux parents ou avec un beau-parent.

Kurtis (5) et Lili (7) dessinent la séparation de leurs parents, tandis que Bastien (3) et Mohammed (8) dessinent la séparation de leur père et d'une belle-mère. François (14) dessine son père qui part (sans dessiner d'autres individus) et Thomas (6) une scène où son père étrangle sa mère, la violence étant ici reliée psychiquement à la séparation.

Ces scènes sont dessinées de manière plus ou moins précise. Les enfants expliquent souvent qu'ils n'étaient présents au moment de la scène qu'ils dessinent. Ainsi, ils se représentent ce moment de séparation parentale et, la plupart du temps, le dessinent de manière peu différenciée et avec peu d'éléments.

La question de l'affect est également au centre, puisqu'à l'exception de Mohammed (8) et Lili (7) aucun autre enfant ne dessine la tristesse, alors qu'ils peuvent, dans le discours, expliquer qu'une séparation rend triste. Nous percevons bien comment la représentation de la tristesse est insupportable pour eux, mais nous pouvons aussi nous demander si cette absence de représentation ne signe pas également des troubles dans leur capacité à relier pensées et affects.

Bastien (3), lorsqu'il dessine, m'explique : « Ça c'est le papa et ça c'est la fille enfin, la femme, enfin la fille, enfin comment on dit ? La séparée ». Dans son discours, Bastien rend compte d'un trouble, ne sachant pas comment qualifier le deuxième personnage : cette indistinction vient témoigner de la confusion familiale très forte. En effet, la famille de Bastien est marquée par la problématique incestueuse et incestuelle. Celle dont se sépare son père est-elle une femme ou une fille ? La confusion des générations est prégnante.

Pour se sortir de cette confusion, Bastien utilise le terme « la séparée » : le personnage féminin devient le symbole de la notion de séparation, et il ne peut donc relier cette notion à son propre vécu. Mais nous pouvons également y voir l'engloutissement de l'individu dans la

séparation : le père se sépare de cette femme, qui n'existe alors plus que dans ce statut. Cet engloutissement nous semble pouvoir être relié avec une problématique mortifère. Quand cette femme passe la porte, elle disparait et ne peut être rappelée, même dans le discours, que par le fait qu'elle n'est plus là.

Plus tard dans l'entretien, Bastien explique qu'une séparation, c'est une « mocheté », que ça rend « moche et triste ». À nouveau, nous observons chez lui le pouvoir de transformation de la séparation, qui vient définir et modifier identitairement quelqu'un.

Anjali (2) est la seule à dessiner une séparation amicale entre « deux amis ».

Quatre enfants vont proposer un dessin en lien avec leur placement, et ce sont les seuls dessins où l'enfant lui-même est dessiné ou intégré. Mais sur ces quatre dessins, l'un est composé uniquement d'écritures (le dessin de Beverly, 13) et un autre est illisible sans les explications données (Astrid, 12). Le dessin de Jason (10) représente toute sa famille et il se dessine en effet à l'intérieur et Cy-Jean (4) se dessine seul au milieu de la feuille, pleurant et souriant sans aucun signe distinctif à l'exception de son prénom qu'il tient à écrire au-dessus.

Ces quatre dessins viennent illustrer la grande difficulté de dessiner leur propre séparation ou placement.

Les enfants utilisent des mouvements défensifs plus ou moins efficaces. En effet, Jason (10) et Astrid (12) proposent des dessins de leur famille qui sont très confus et pour celui d'Astrid illisible. Cette désorganisation vient témoigner de l'envahissement interne à l'évocation de cette consigne. Astrid est la seule à vouloir représenter le moment du placement mais cette représentation est impossible, les individus ne pouvant être dessinés que comme des ronds indéfinis qui ne permettent pas au chercheur de comprendre ce dessin sans explications. Il faut noter que, lors de la passation, Astrid ne laisse pas voir cette confusion interne.

Quant au dessin de Jason (10), nous avons déjà décrit sa confusion : Jason décide de représenter sa famille mais sur les deux côtés de la feuille, l'une représentant la famille avec le père, l'autre avec la mère. Jason est lui-même dessiné au milieu de sa fratrie, la distinction entre les différents frères et sœurs se fait, comme nous l'avons vu, par l'intermédiaire de la grandeur ou des cheveux. L'impression globale est celle d'un besoin de remplir toute la feuille (et le dos) dans un tracé rapide et brouillon, tout en noir, sans expression d'affect particulier, ce qui nous semble diluer cette question de la séparation. Plus que le placement, Jason dessine la séparation de ses parents et son envie de rester avec sa mère.

Le dessin de Cy-Jean (4) le représente lui, seul (et donc séparé de ses parents). Comme nous l'avons vu, ce dessin frappe par le caractère solitaire de l'enfant, par l'absence de signes distinctifs (un bonhomme bâton sans cheveux ni vêtements) et par le caractère discordant de l'affect représenté. Ces pleurs signifient la tristesse de la séparation mais qui ne peut pas être pleinement ressentie, manifestée ou représentée.

Beverly (12) a recours à l'écrit et au seul dessin d'un cœur plus ou moins brisé selon la situation, ce qui permet une représentation graphique accessible pour l'autre et compréhensible, mais sans permettre de la représenter effectivement ainsi que ses parents.

Son dessin renvoie à la définition qu'elle donne de la séparation : « Ça veut dire qu'on nous enlève et ça fait mal au cœur ». Lorsqu'elle dessine, elle explique : « Les enfants ont besoin de leurs parents car ce sont leurs cœurs », qu'on peut mettre en lien avec les moments de rencontre avec son père et en particulier ces moments de séparation où elle aimerait « le coller ».

Le cœur est donc majeur dans son discours et dans ce dessin, puisqu'il ne peut redevenir complet que dans la réunion familiale. Lors du jeu mais aussi du dessin de la maison, cet aspect apparait clairement. Beverly représente une famille très égalitaire, chaque membre de la famille doit avoir la même place et recevoir la même dose d'affection.

L'aspect amoureux mais aussi incestuel (on pense aux scènes qu'elle ne voulait « pas regarder » lors des entretiens) envahit cette question. Ainsi, elle précise s'être sentie « vide » lors des moments de séparation, un vide qui se ressent dans son discours et dans ce dessin.

On peut alors se questionner sur ce qu'elle ressent elle-même : ne nous donne-t-elle pas à voir une enfant qui ne peut être unifiée ? Qui ne peut pas se sentir pleine et entière à cause de la violence et de la séparation ?

La technique utilisée (l'écriture) semble lui permettre de se défendre contre l'effraction traumatique et le vide interne.

Il faut noter que plusieurs enfants dessinent des individus qui ne seront pas nommés : Mélissa (1) et Kylian (11). Il nous semble que ces enfants tentent de se distancer de cette question de la séparation trop chargée affectivement.

Géraldine (9) dessine quant à elle un seul trait qui symbolise la séparation.

Cette question du trait est importante car nous remarquons que les enfants vont souvent utiliser un trait, une porte ou un mur pour marquer la séparation. Cet élément devient un support visuel et symbolique pour exprimer ce qui se joue quand deux individus sont séparés.

Comme dans le dessin de Bastien, nous pouvons questionner ce qu'il se passe quand la porte est passée ou le mur mis en place. La séparation semble éternelle pour ces enfants, sans possibilité de retour ni de réunion familiale. La séparation serait-elle alors reliée à un anéantissement physique ou psychique si elle était pleinement ressentie, comprise ou éprouvée par eux ?

Le dessin de François (14) le montre bien, puisqu'il dessine son père « qui part » et une porte. La porte à elle seule représente la séparation avec ce père. Aucun autre personnage n'est représenté, la séparation est reliée au départ, à une fuite vers un ailleurs inconnu et irreprésentable.

Le personnage du père est dessiné d'un seul trait, le corps étant une simple enveloppe noire sans distinction des différentes parties, à l'exception de la tête. L'expression est neutre, il n'y a pas de cheveux et nous ressentons comme une disparation graduelle de ce personnage qui, arrivé près de la porte, semble exister de moins en moins en tant que tel.

Lorsqu'il dessine, François (14) me dit qu'il n'y a aucune séparation « où j'étais là ». Cette phrase est très intéressante car elle rejoint des éléments perçus dans les entretiens : les enfants, dans leur discours, ne se considèrent pas toujours séparés eux-mêmes de leurs parents.

En effet, le choix de dessiner une séparation parentale ou amicale et non le placement peut se comprendre de plusieurs manières. Il peut signifier un refus face à une séparation trop traumatique. C'est visible pour les enfants ayant choisi justement de représenter cette scène : les dessins sont pauvres, confus ou assez discordants. Il parait difficile pour eux de représenter le moment du placement ou leur état actuel séparé de leurs parents.

Mais nous pouvons également faire l'hypothèse que pour certains enfants, leur capacité à se dire et à se ressentir séparés de leurs parents est altérée. Cet élément pourrait rejoindre ce qui a été vu dans les procédés, c'est-à-dire les difficultés prégnantes de mentalisation.

Comment alors se dessiner séparé quand psychiquement cet élément est à la fois trop fragile et inatteignable ?

4 La question de la définition de la séparation : sous-catégories et profils d'enfants

Tout au long des entretiens, nous avons questionné les enfants sur ce que signifiait pour eux de « se séparer ». Cela a pu être compliqué mais la plupart du temps ils sont parvenus, au fil des entretiens, à nous proposer une ou plusieurs définitions.

Des mouvements assez divers se dégagent de ces définitions et sont très intéressants à analyser. Ces définitions nous permettent de distinguer différents profils d'enfants, à la fois en rapport avec leurs représentations de la séparation mais également en rapport avec leur comportement verbal et non verbal tout au long du protocole.

Nous commencerons donc par distinguer ces profils en lien avec trois définitions de la séparation puis nous analyserons plus en détail un enfant par « profil ».

4.1 Les définitions de la séparation

Pour un grand nombre d'enfants, se séparer, c'est d'abord « ne plus être ensemble ». Ils mettent ainsi en avant une relation existante qui forme une entité (« ensemble ») et qui aboutit à la séparation. Être séparé renvoie à la fin d'une unité relationnelle temporo-spatiale.

Cependant, à cette définition viennent s'en ajouter d'autres, illustrant ainsi les associations psychiques que les enfants peuvent faire en lien avec cette question.

4.1.1 Définition spatiale

Une première catégorie d'enfants donne des définitions que nous pourrions qualifier de spatiales, c'est-à-dire qu'elles se basent sur un mouvement dans l'espace et que, très souvent, les enfants représentent la séparation par des gestes, en particulier par le mouvement des mains qui s'écartent, comme pour Kylian (« *deux personnes sont ensemble et ne le sont plus », [fait le geste des mains qui s'écartent*]). La séparation c'est alors une distance, un espace vide qui ne permet plus de se retrouver.

Comme le dit Géraldine, 10 ans : « *Là, je suis là et maintenant je suis là* », se séparer c'est être dans un endroit, un espace, différent de l'autre.

Certains enfants vont signifier un mouvement spatial, comme Kurtis (*« il y en a un de chaque côté / c'est quand il y en a un qui part d'un côté et l'autre qui part de l'autre côté* ») ou François « *quand on part d'un côté et l'autre de l'autre côté* ». Ce mouvement, renforcé dans ces définitions par l'utilisation du verbe « partir », semble permettre aux enfants de représenter concrètement la séparation mais questionne également l'éventualité de retrouvailles. Si chaque personne se trouve dans un espace différent, existe-il un espace commun où se retrouver ?

Les enfants qui donnent une définition spatiale apparaissent plus inhibés et défendus dans ce protocole, en particulier dans l'utilisation de mécanismes de défense comme l'évitement ou les comportements obsessionnels. Dans les outils de médiation, nous pouvons observer l'émergence de mouvements projectifs plus archaïques et moins défendus. Cy-Jean n'a pas pu donner une définition de la séparation mais cet enfant nous semble correspondre aux enfants de ce groupe dans son comportement tout au long des entretiens.

Mélissa propose une comparaison : « *C'est une boule que tu casses en deux* » qui introduit dans cette dimension spatiale, matérielle, une autre nuance, celle de la violence, du déchirement lié à la séparation. En effet, cette boule est cassée par la séparation et perdrait de son unicité. Comme pour l'espace qui devient solitaire et non partagé, la séparation transforme l'identité même de celui qui la vit.

4.1.2 Définition en lien avec la violence

Les enfants de ce groupe mettent en lien la séparation avec des affects négatifs et des mouvements violents.

Jason l'associe ainsi directement avec une scène de violence : « *Ils se tapent dessus, quand ils se sont séparés. Papa voulait prendre une autre fille, l'a tapé contre un meuble, a fermé à clé pour pas que papa vienne* ». Ce souvenir traumatique est donc ce qui vient spontanément pour Jason quand on lui demande de définir la séparation. Pour lui, cette notion est alors directement reliée à des éléments très destructeurs.

La question de la contrainte de la séparation est ainsi au cœur : pour Anjali, se séparer, c'est ne pas être « *libre de vivre avec sa famille parce qu'on n'a pas le choix »,* et pour Beverly, à la contrainte d'une séparation non décidée s'ajoute l'angoisse d'abandon : « *Ça veut dire qu'on nous enlève et ça fait mal au cœur* […] *se séparer de quelqu'un c'est qu'on*

l'abandonne ». Le terme abandon est ici directement nommé et on retrouve le caractère inéluctable et subi de la séparation pour l'enfant.

Ainsi, comme pour le premier groupe, la séparation amène à la modification de ce qui était mais également à une transformation identitaire. Bastien explique: *« Le papa et la maman ne sont plus ensemble, se séparer de quelqu'un c'est ne plus être en couple […]. Une mocheté. Ça rend moche* ». Il commence par donner une définition tournée vers une séparation parentale mais va ensuite ajouter qu'une séparation est « une mocheté », que cela « rend moche ». La séparation transforme donc l'enfant, comme si cela amenait une fragilité narcissique qui l'envahirait complétement.

Après deux entretiens où Mohamed explique ne pas savoir la signification du mot séparation, lors du 3ème entretien il propose la définition suivante : « *Se séparer c'est une personne qui est triste et l'autre qui est content de l'avoir tapé par exemple. Alors que c'est son ami et maintenant ils ne sont plus amis. Ça m'est arrivé plein de fois* ». Nous lui demandons alors qui il était dans cette situation et il nous répond : « *la personne triste* ». Il manifeste un double mouvement extrêmement intéressant : pour lui, se séparer est en lien avec la tristesse (comme nous l'avons vu dans son dessin) mais c'est aussi une conséquence d'un acte physique violent. La séparation se vit dans la destructivité physique mais aussi psychique, par la trahison qu'il met en avant en parlant d'une relation amicale.

Dans ce groupe, les enfants semblent utiliser des mécanismes de défense différents que le groupe précédent : ils parlent avec plus de facilité, dans un discours parfois logorrhéique (ou sont au contraire particulièrement méfiants) et leurs productions (jeu, dessin, test des contes) sont marquées par un aspect débordant et mortifère.

4.1.3 Définition : la relation amoureuse

Enfin, d'autres enfants vont définir la séparation dans un cadre amoureux.

Ils évoquent la fin de l'amour ou d'un couple parental. Mais dans cette définition de la séparation, ils ne se considèrent donc pas comme séparés de leurs parents. Ces définitions mettent au centre la question de l'amour mais également une volonté propre des protagonistes de ne « plus se revoir », ce qui témoignerait d'une séparation désirée et moins contrainte que dans les groupes précédents.

On retrouve dans ce groupe : Astrid (« *Bah, quand on est plus amoureux Quand on les voit plus* ») et Lili (« *Ça veut dire on... on est vraiment plus amoureux […] Et qu'on veut plus euh se... se revoir* »).

Dans le protocole, ces enfants sont dans le contact, assez ouverts, avec des défenses qui semblent moins rigides. En effet, ce sont des enfants qui parlent facilement et vont pouvoir évoquer leur vie quotidienne et leur placement.

4.2 Études de cas : trois enfants selon les trois profils identifiés

Nous allons présenter les éléments dont nous disposons concernant l'histoire du placement de chacun des trois enfants. Ces informations sont issues des rapports éducatifs ou des entretiens que nous avons pu avoir avec les éducateurs après la rencontre avec les enfants.

Nous allons ensuite analyser l'ensemble du protocole pour chaque enfant en nous centrant sur la question de la séparation : comment les représentations de chaque enfant émergent-elles ? Et quelles sont-elles ?

4.2.1 Thomas

4.2.1.1 Anamnèse

Thomas est placé dans la MECS avec son grand frère depuis un peu plus d'un an lorsque nous le rencontrons. C'est le premier placement de Thomas (6 ans ½ au moment du placement) et de son frère (de 3 ans son aîné). Il fête ses 8 ans entre notre premier et notre deuxième entretien. Leur père s'est présenté à la Maison départementale de santé avec ses deux enfants pour les confier à l'Aide sociale à l'enfance. Il a fait état d'un climat de violence et de négligence au domicile familial, qui l'a conduit à le quitter. Sans solution d'hébergement pour lui et ses enfants, il a donc demandé à ce que ses enfants soient accueillis, au début de manière provisoire.

En dehors du frère ainé qui est avec lui, Thomas a également deux autres frères plus âgés (de 18 et 19 ans, qui vivent seuls) et une grande sœur de 15 ans placée dans un autre foyer.

À l'arrivée des enfants, les équipes ont constaté un état physique et vestimentaire « dégradé ». Les enfants ont pu témoigner de la violence qui régnait au domicile, notamment entre leurs parents, et des difficultés maternelles, en particulier, pour gérer la vie quotidienne.

À l'arrivée de Thomas à la MECS, les éducateurs pointent son caractère discret et réservé. Il est très attaché à ses doudous dont il ne se séparait pas au début et qu'il emmenait

partout. Actuellement, ces objets transitionnels gardent une place importante pour lui mais il peut les laisser dans sa chambre pendant la journée, ce qui illustre, selon les équipes, le fait qu'il se sent plus à l'aise dans la MECS.

C'est un petit garçon qui cherche beaucoup à être rassuré et qui est rapidement fatigable. Les éducateurs notent une « grande lenteur dans tous les actes et dans sa réflexion » et une difficulté à se confronter au rythme et à l'agitation de la MECS. Quand Thomas se sent envahi par le bruit et le mouvement, il se met en retrait et se réfugie dans ce que les éducateurs qualifient de « bulle ». L'équipe remarque que Thomas n'est alors plus accessible à leurs sollicitations ou tentatives de réassurance. Thomas, tout comme son frère, exprime très peu ses émotions.

Au niveau des relations avec leurs parents, un droit de visites médiatisées tous les quinze jours a été prononcé pour leur mère et un droit de visite libre hebdomadaire pour leur père. Thomas manifeste peu d'émotion, que ce soit lors de ces rencontres ou des séparations. Les équipes pointent également cette absence d'émotions exprimées lors des séparations avec les adultes présents à la MECS.

Nous avons recueilli des éléments postérieurs à notre rencontre avec Thomas : quelques mois plus tard, les deux parents ont commencé à annuler les visites puis ont arrêté de venir et de contacter leurs enfants. Les éducateurs n'ont pas remarqué d'émotion chez les deux enfants suite à ces absences. Le grand frère de Thomas a dit que ce n'était « pas grave tant que je vois mes frères et sœurs ». Thomas a exprimé qu'il était d'accord avec les paroles de son frère mais que cette absence parentale « l'énervait ».

4.2.1.2 Analyse

Lorsque nous le rencontrons, Thomas est un petit garçon recourbé sur lui-même, la tête rentrée. Il parle avec une voix fluette et un peu aigüe, parfois nous n'entendons pas ce qu'il dit. Quand il ne sait pas ou ne veut pas répondre, il se tait et nous devons beaucoup le solliciter pendant l'entretien.

<u>Premier entretien</u>

Nous commençons par nous présenter à Thomas qui ne réagit pas, sauf au moment où nous mentionnons le jeu que nous ferons à la fin de cet entretien. Thomas nous demande quel est ce jeu et nous entendons sa voix pour la première fois. Nous le questionnons plus directement sur son âge ou sa classe, ce à quoi il répond plutôt facilement. Quand nous lui

demandons comment est sa maîtresse, il répond : « Je sais plus, je me souviens plus », alors que nous sommes au mois de novembre. Très rapidement, nous observons que Thomas ne veut pas ou ne peut pas répondre à toutes les questions, même celles nous paraissant évidentes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces questions renvoient à des éléments relationnels et affectifs : Thomas semble très en difficulté pour caractériser ce qu'il ressent ou pour parler des autres avec précision.

En revanche, il s'anime quand nous évoquons des jeux, élément central dans les trois entretiens, et il prend plaisir à nous répondre ou à nous décrire ce à quoi il joue (les legos, les jeux sur la console, les playmobils...). Ces jeux sont souvent reliés à d'autres personnes : son frère, son père, la famille d'accueil où il a passé les vacances, le foyer (à la fin de l'entretien, il mentionne spontanément avoir des playmobils au foyer). Ainsi, il nous explique que pendant les vacances de la Toussaint, il a joué à la DS et qu'il est allé en famille d'accueil, cette réponse venant après un temps de latence. Nous le questionnons sur cette famille d'accueil et à nouveau il répond en évoquant les jeux qu'il a fait là-bas (des legos). Il nous précise que ce sont les éducateurs qui ont décidé qu'il allait y aller. Quand nous lui demandons ce qu'il en pense, il nous répond « qu'elle est gentille ». Dans cet extrait, nous voyons bien cet enchainement : les jeux viennent permettre de parler de lui et de l'autre, ce qui nous renvoie au « play » et au « game » winiccottiens, espace transitionnel permettant le lien entre objets internes et externes.

Quand nous évoquons avec Thomas ses frères et sœurs, il nous donne leurs prénoms, tout en mentionnant qu'ils ne vivent pas au foyer avec lui à l'exception de François. Il est un peu confus, mais nous explique que ses grands frères vivent dans des appartements et sa sœur dans un autre foyer et qu'ils se voient peu. La confusion présente dans cette partie illustre la difficulté de mettre du sens dans le discours, mais également dans son monde interne par rapport à cette fratrie dont il est séparé. L'évocation de l'autre, absent, est difficile et spontanément il évoque un futur où la réunion sera possible : où sa fratrie et son père seront réunis. Il faut noter qu'il ne mentionne pas sa mère. L'évocation de la séparation doit nécessairement se faire accolée à la mention d'une réunion, d'une fin de cette séparation. L'absence maternelle fait écho à ce que Thomas mentionnera ensuite : un fort conflit de loyauté, un véritable dilemme l'obligeant à se positionner envers ses parents.

Il peut évoquer l'organisation des visites parentales mais de manière à nouveau un peu confuse, avec des silences et des retours en arrière, ce qui montre sa difficulté à parler de ces sujets : *Papa, c'est un samedi sur deux. Maman… En fait papa, c'est... En fait, une semaine, le samedi d'une semaine, on voit maman et l'autre samedi, je vois papa.*

Quand nous évoquons le placement, Thomas explique que cela fait un an et qu'il était « timide ». Il met ainsi en avant la temporalité du placement et son état à ce moment-là, qu'il qualifie de « timide ». Ce terme renvoie à celui employé par les éducateurs pour parler de lui et on peut se demander comment lui le perçoit. Cette timidité est-elle un mécanisme de défense pour lutter contre un débordement émotionnel ? Ou vient-elle au contraire l'empêcher de ressentir ou d'exprimer ce qui se joue dans son monde interne ? Et que signifie ce terme « timide » ? Est-ce que cela renvoie à une discrétion, une inhibition, une attitude en retrait ? Il semble que Thomas, par cette timidité, nous montre sa difficulté à pouvoir exister à la fois dans le monde externe et interne.

Il explique qu'il est placé car « mes parents, ils se sont disputés, du coup on a voulu protéger les enfants ». Il rationalise le placement en le liant avec les disputes parentales (ce qui est en effet une des raisons mentionnées dans les rapports éducatifs), mais l'utilisation du « on » adossé aux verbes « vouloir » et « protéger » nous semble renvoyer à l'introjection d'un discours adulte sans qu'on parvienne à comprendre le positionnement de Thomas. En effet, il semble avoir compris, d'un point de vue rationnel, tout en mettant à distance cette décision qui ne vient effectivement pas de lui.

Nous lui demandons s'il s'en rappelle et il acquiesce tout en précisant : « Ma mère elle m'a dit que j'ai pas le droit de le dire ». Cette interdiction de témoigner du milieu familial est encore très présente pour Thomas, un an après le placement : il faut rappeler que, depuis, il ne voit sa mère qu'en visite médiatisée. Il nous dit l'avoir déjà raconté « mais c'était une éducatrice », comme si ce statut l'autorisait à briser l'ordre du silence familial imposé par la mère. Quand nous le questionnons sur ce silence, il ajoute « mais aussi mon papa » et il nous semble qu'il a besoin de préciser que cette interdiction a également été instituée par le père, mais il ne dit rien ni ne fait le moindre geste quand nous lui demandons confirmation. Il explique comprendre ce silence familial car « c'est notre vie perso ».

Ce silence apparait comme un pacte familial qui relie les membres entre eux, malgré la distance qui les sépare. Se taire, c'est respecter ce contrat et donc ce qui unit la famille. Nous pouvons alors penser au pacte narcissique de Kaes (2014) et sa dimension aliénante.
Problématique ô combien prégnante chez les enfants placés qui se culpabilisent bien souvent d'avoir parlé, c'est-à-dire avoir dénoncé et « trahi » leur famille… Mais ce pacte semble empêcher Thomas d'aller vers l'autre, qu'il soit étranger ou familier. Comment s'attacher et comment se séparer si les non-dits autour de la violence restent du domaine de l'intime ? Un intime familier dont il est justement séparé et qui semble inaccessible ? Thomas est dans

l'impossibilité d'élaborer et de mentaliser ce qui a pu se jouer pour lui et pour ses parents, et se retrouve donc dans une entrave relationnelle l'empêchant d'aller vers l'autre, ne parvenant pas à se représenter la séparation vécue du placement.

Nous lui demandons alors ce qu'il pense de son placement. Il reste silencieux puis explique « Ben là, c'est un peu nul parce qu'on a le droit de presque rien au foyer ». Ainsi, il pointe l'impossibilité de manger seul son petit-déjeuner tandis qu'à la maison « c'est (s)on habitude ». Par cet exemple, Thomas met en avant l'impuissance déjà évoquée précédemment dans la partie consacrée aux catégories : le fait de ne pas pouvoir décider de sa vie et de son organisation quotidienne, ici par le biais d'un repas pris seul. Nous pouvons aussi nous demander ce qui se joue pour Thomas dans le fait de manger seul : est-ce un besoin de calme ou cette habitude était-elle liée à l'absence et la négligence parentale ? Là encore, cette volonté de manger seul est-elle liée à un besoin personnel ou à une habitude familiale qui le relie à cet espace familier ?

Pourtant, malgré le fait qu'il dise que le foyer est « nul », il exprime vouloir y rester. Dans l'extrait qui suit, nous comprenons le conflit de loyauté auquel Thomas est confronté. Face à l'impossibilité de choisir l'un de ses deux parents, le foyer apparait comme une troisième voie qui permet de se dégager de ce dilemme, un troisième choix contraint mais qui semble le protéger du conflit : « *Parce que si je vais voir ma mère, elle va être…, elle va pas être contente. Si je vais voir mon père, il va pas être content. Et puis si on reste ici, il va rien se passer.* »

Nous le questionnons donc sur la définition de la séparation :

« -Qu'est-ce que ça veut dire pour toi se séparer ?
-Ben, plus être ensemble, chacun dans son coin.
-Toi, t'as déjà été séparé de quelqu'un ? Tu t'es déjà séparé de quelqu'un ?
-Ben, je sais plus.
-Qu'est-ce que ça fait de se séparer, pour toi ?
-Ben, c'est nul parce qu'après, on est obligé d'aller au foyer.

Thomas propose ici une définition spatiale adossée à la définition plus classique « ne plus être ensemble ». Être « chacun dans son coin » renvoie justement à une séparation figurée dans un espace défini. Nous pouvons associer le terme de « coin » à une punition : aller au coin, mais également à un phénomène de repli et de solitude. Chaque personne est dans son coin, seule, sans pouvoir être avec une autre personne. Cette notion de solitude mais également de

punition parait intéressante pour mettre en relief les représentations de la séparation chez Thomas, en particulier, quand il évoque ensuite ne plus savoir s'il est lui-même séparé.

Le terme « plus » est intéressant : Thomas aurait pu dire qu'il ne savait pas, mais ici il va préciser : « *je sais plus* ». Il renvoie alors à une temporalité particulière : quelque chose acquis avant mais qui aurait disparu.

À nouveau, il est difficile de maintenir en soi des éléments affectifs et relationnels en lien avec ceux dont on a été séparé. Cette notion évoque également les difficultés de mentalisation, en rapport avec la séparation, déjà observées dans ce protocole.

Thomas répond ensuite qu'une séparation « c'est nul, ça fait aller en foyer ». Sur ce dernier point, nous comprenons donc que, malgré le fait qu'il dise ne plus savoir s'il est séparé de quelqu'un, il associe sur cette question de la séparation, en évoquant une conséquence : le placement. La séparation serait alors intégrée dans son monde interne mais inaccessible dans le discours.

Nous pouvons également formuler une autre hypothèse en considérant l'emploi du superlatif « plus ». Thomas aurait eu conscience d'être séparé de ses parents, au début de son placement. Mais, peu à peu, l'éloignement se fait et les liens physiques et psychiques semblent compliqués à maintenir. Est-ce que Thomas se ressent de moins en moins séparé de ses parents car il se sent de moins en moins lié à eux ?

Au moment de la pratique du jeu initié avec Thomas, il est content et choisit avec attention les personnages avec lesquels il veut jouer. Il dispose quatre personnages : deux petits et deux plus grands, qu'il présente comme enfants et parents. Il peut narrer quelques fragments mais sans les faire dialoguer. Nous lui proposons de faire parler certains personnages, mais il y parvient avec difficulté. Dans ce jeu, il représente des enfants qui ne veulent pas aller à l'école car c'est « nul ». L'utilisation de cet adjectif nous parait intéressante car il va l'utiliser à deux autres reprises dans cet entretien pour parler du foyer et du placement. Nous pouvons y voir une association dans ce jeu entre le moment du placement et ce qu'il joue lors de cette rentrée d'école. Face aux enfants malheureux d'aller à l'école, les parents ne sont pas consolateurs. Au contraire, ils se félicitent de leur propre situation : « C'est cool, on n'a plus besoin de travailler ». En effet, les parents ne sont pas obligés d'aller à l'école, à la différence des enfants : au lieu de rassurer et de sécuriser, ils vont alors mettre en avant leurs propres bénéfices.

Pour le deuxième jeu proposé, Thomas a de nouveau beaucoup de difficultés à proposer un dialogue ou une narration imaginaire. Nous introduisons un personnage dans le jeu : un

enfant qui ne veut pas partir. Thomas exprime alors : « t'es obligé d'y aller ». Ce caractère obligatoire du départ rejoint donc la notion de contrainte et d'impuissance, une des catégories centrales des entretiens de ce protocole.

Nous continuons le dialogue dans le jeu en proposant au personnage qui ne veut pas venir d'en parler à ses parents. Spontanément Thomas le dirige uniquement vers le personnage du père : « Papa, je veux pas venir » et le père répond : « Désolé, t'es obligé d'y aller mon grand ». L'utilisation de « mon grand » teinté d'un aspect affectif semble faire écho avec l'histoire de Thomas et nous pouvons faire l'hypothèse que cette phrase a pu être formulée par le père, qui est celui qui a confié les enfants pour qu'ils soient placés.

Dans ces deux jeux apparaissent à nouveau les difficultés de Thomas à représenter et mentaliser les relations humaines : malgré tout le plaisir qu'il semble prendre, les dialogues sont amenés par le chercheur et on a peu accès au monde interne de Thomas. Pourtant, les quelques éléments qu'il amène renvoient à la thématique de la séparation et ses résonnances : cette dernière est contrainte, imposée, les enfants peuvent peu exprimer leur désarroi et les adultes sont soit distants des enfants, soit dans une reconnaissance de l'impuissance infantile.

Deuxième entretien

Au début du deuxième entretien, Thomas vient avec une lampe torche et m'explique que c'est son père qui la lui a donnée. Il joue et me montre comment il éclaire avec la torche, et peut alors évoquer la dernière visite de son père. Il n'exprime pas d'émotions mais il nous parait très important qu'il ait décidé d'apporter cette lampe. Elle semble être un signe du lien avec le père, qu'il peut nous montrer, et permettre ainsi de le faire exister dans nos rencontres. Nous pourrions aussi interpréter cet objet par sa fonction : une lampe torche est utilisée pour éclairer. Thomas nous indique alors qu'il a tout à fait compris le but de ces entretiens : il est là pour nous éclairer, pour nous aider à comprendre ce qu'il se passe pour lui.

Dans le test des contes, plusieurs mouvements moins présents dans les entretiens apparaissent peu à peu, de manière progressive. Dans le conte du petit poussin, Thomas propose un récit avec beaucoup d'éléments retrouvés comme « signes de normalité » par De Tychey : le poussin est bien dans son œuf, il veut en sortir, voit sa mère à la sortie et reste sous son aile.

Nous remarquons qu'il ne peut exprimer ce que le poussin dit en sortant comme si, à nouveau, la parole et la mentalisation étaient compliquées. L'histoire se termine « bien » car le poussin devient un « canard » : nous pouvons y voir une méconnaissance des espèces animales liées à son âge mais nous pouvons également nous demander si cet élément n'est pas un premier

signe de confusion, cette dernière se faisant de plus en plus importante au fur et à mesure des contes.

Dans celui du chevreau, les réponses sont différentes des réponses « classiques » présentées par De Tychey. Le chevreau ne veut pas manger de l'herbe : « *c'est nul* », et ne veut pas aller dans le troupeau : « *Il avait envie de rester avec sa famille* ». À nouveau, l'utilisation du terme « nul » apparait, comme à chaque fois qu'il évoque une séparation. Thomas raconte que ce chevreau ne souhaite pas être séparé, même si le troupeau et le berger le traitent bien. Cela fait écho à ce qu'il peut dire de son placement : « *C'est nul, ça fait aller en foyer* », mais en même temps le foyer protège des disputes et du dilemme parental et devient une troisième voie non satisfaisante mais nécessaire.

Le conte de l'oisillon semble renvoyer Thomas plus directement à des angoisses mortifères liées à l'abandon : en effet, l'oisillon, dès le départ de ses parents, est attaqué par un ours et meurt (« il est mort »). Les parents ainsi que la fratrie se lamentent et c'est la première fois qu'on a accès à un élément affectif joué et représenté : « non, mon fils, mon fils », « non, petit frère, petit frère ». Thomas conclue en expliquant que cette histoire se termine mal.

Ce qui semblait être contenu dans les premiers contes (renvoyant à des périodes plus archaïques de la vie psychique) est ici mis à mal : les angoisses mortifères en lien avec la séparation sont très fortes et contenues par des mécanismes de défense d'inhibition et de non-mentalisation.

Dans le conte du coucou, c'est la désorganisation qui règne, en particulier dans la fin de l'histoire : à nouveau le milieu d'accueil est aimant et accueillant (la mère de remplacement, le reste de la famille) mais le placement est provoqué par le petit coucou (signe de problème pour De Tychey). Ce dernier est « méchant », ce qui amène sa mère à le confier. Il faut noter que le petit coucou est content de partir « oui je vais partir sans maman, avec une autre maman » et au retour de la mère biologique, le récit se désorganise. On comprend que le petit coucou ne veut pas rentrer avec sa mère biologique « non je ne veux pas maman » et le récit se termine « mal ».

Thomas représente une histoire où le placement est consécutif à une faute de l'enfant. Mais ce dernier est content de cette séparation et souhaite qu'elle se poursuive : nous pouvons alors questionner un possible débordement traumatique lié à des violences subies ou à des éléments de grande carence. Thomas qui, dans l'entretien, pouvait à peine évoquer les disputes parentales ou le placement, propose un récit où ce placement est voulu, mais dans une grande désorganisation illustrant de possibles conflits internes.

Ces éléments apparaissent aussi dans le dernier conte du petit loup : les parents loups se disputent, le petit loup dit « arrêtez, arrêtez » et il n'est d'accord avec « aucun des deux ». À la fin du conte, quand nous lui demandons quelle histoire il a le moins aimé, il explique que c'est celle du petit loup car les parents loups se disputaient. Spontanément il ajoute : « Mais chez moi, maman et papa, ils se disputaient et j'ai crié : « Arrêtez », et ils continuaient. ». Il nous dit connaitre la raison de ces disputes mais ne pas vouloir la dire, et nous observons qu'il tape des pieds contre la table pendant tout cet extrait. Ainsi, Thomas est directement sensible au contenu latent de ce conte puisqu'il le lie avec ses propres souvenirs et se place comme le petit loup face aux disputes parentales. Les raisons de ces disputes sont toujours inexprimables, mais Thomas peut quand même dire qu'il souhaitait les interrompre et donc nous donner accès à un ressenti plus personnel. Dans la suite du conte, le petit loup part dans un foyer et ne voit pas assez souvent ses parents. À ce moment du conte, Thomas, nous interrompt pour signifier qu'il n'y a « plus beaucoup d'encre » dans le stylo. Cette intervention semble indiquer que Thomas cherche à se distancer de l'histoire racontée, peut-être trop intriquée dans sa propre histoire personnelle. À la fin du conte, le petit loup demande à la chouette des gâteaux et l'histoire se termine « bien ». Les gâteaux renvoient à un élément sucré et réconfortant, la chouette pouvant représenter un imago parental qui nourrit et protège en remplacement des parents qui n'ont pas su jouer ce rôle.

Nous terminons l'entretien en lui demandant quelles vont être ses activités dans l'après-midi qui suit notre rencontre. Il évoque à nouveau le jeu offert par son père et il peut expliquer les différentes épreuves de ce jeu et comment il a réussi à franchir plusieurs niveaux. En le félicitant à la fin de l'entretien, il nous paraissait important de renarcissiser ce petit garçon.

Troisième entretien

Comme lors du précédent entretien, Thomas apporte un jouet, cette fois-ci donné par sa mère : un avion. Il nous explique qu'elle le lui a donné « la première fois… » sans pouvoir préciser quand exactement. Le lien à la mère est plus confus et a du mal à s'inscrire dans une temporalité, mais à nouveau il semble très important à Thomas de nous signifier ce lien par cet objet.

Après avoir amené un jouet donné par son père, Thomas semble vouloir rétablir une égalité entre ses parents en nous donnant à voir un cadeau de sa mère. La signification de cet

objet est à nouveau intéressante : l'avion pourrait renvoyer à un désir de partir mais également au caractère lointain de cette mère, dont il n'arrive pas à se rapprocher.

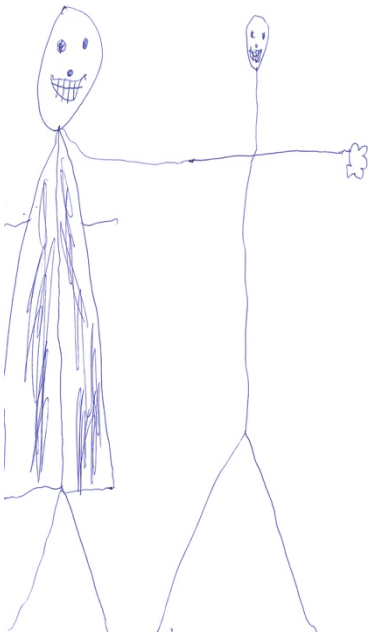
Tout au long de la passation des dessins, Thomas semble à l'aise, commentant régulièrement ce qu'il dessine. Il semble y prendre du plaisir.

Suite à la consigne de réaliser un dessin de la séparation, Thomas ne pose pas de questions et dessine très spontanément. Au bout d'un moment, tout en dessinant il nous dit « Il est en train de crier papa ». Nous lui demandons ce qu'il fait et il nous répond « Il étrangle maman ». Nous lui demandons s'il était là et il me dit : « Je l'avais pas vu mais maman m'a dit qu'il l'avait étranglée ».

Ce dessin est extrêmement intéressant à plusieurs niveaux. Tout d'abord, c'est une représentation fantasmée d'une scène à laquelle il n'aurait pas assisté. Thomas n'hésite pas et dessine deux personnages très grands et minces qui remplissent toute la feuille. La mère a un visage et un corps beaucoup plus gros, on peut remarquer la différence des sexes par la robe, mais il y a peu de détails distinctifs, pas de cheveux par exemple. Les visages, souriants à première vue, nous apparaissent comme grimaçants quand on comprend qu'il dessine une scène d'une grande violence. C'est un dessin frappant, illustrant la violence psychique et physique reliée à la question de la séparation. Alors que, dans les entretiens, Thomas reste très défendu et à distance des affects et de son monde interne, dans ce dessin l'aspect mortifère de la séparation est prégnant.

Puis nous reposons à Thomas la question de la séparation. Il nous dit que c'est « plus être ensemble, partir chacun de son côté » et nous répond qu'il n'a pas été séparé mais qu'un copain à lui s'est séparé de son amoureuse.

À nouveau, la définition de Thomas renvoie au spatial mais cette fois ci, à la fin des trois entretiens, cette représentation est plus ouverte : être séparé, ce n'est plus rester chacun dans son coin mais partir chacun de son côté, le mouvement semblant permettre une plus grande ouverture vers l'autre et le monde.



Pour le dessin libre à la fin des trois entretiens, Thomas représente le téléphone de son père avec des détails distinctifs (il est cassé et n'a pas de jeux). Il prend notre téléphone comme modèle. Il semble important pour lui de clôturer ces entretiens par un objet relié à une figure parentale tout en ayant besoin d'un appui visuel. De plus, ne peut-on pas y voir un lien qui s'effectue entre la personne du chercheur au moment de la séparation et la figure parentale dont il est séparé ?



4.2.2 Anjali

4.2.2.1 Anamnèse

Anjali est âgée de 9 ans quand nous la rencontrons. Son placement dans la MECS il y a trois ans fait suite à une Mesure d'Investigation Judiciaire Éducative qui a mis en avant un climat de violence au domicile parental. Les enfants « *seraient victimes de violences physiques et morales de la part de leur père et leur mère serait dans l'incapacité de les protéger* ». C'est son premier lieu de placement.

Les éducateurs décrivent une petite fille discrète et timide mais qui s'ouvre de plus en plus aux autres depuis son arrivée. Lors des premiers mois, Anjali était très renfermée et ne parlait pratiquement pas.

Anjali est décrite comme très angoissée dans sa vie quotidienne, mettant en place de nombreux rituels : lors du lever, elle doit procéder immédiatement au choix de ses habits et sa coiffure doit être exécutée exactement comme elle le désire, et lors du coucher, elle doit positionner chaque objet à la même place. Si ces gestes ne sont pas effectués comme elle le souhaite, elle en souffre, peut se mettre à pleurer et a du mal à être rassurée. Les éducateurs notent aussi des angoisses mortifères en lien avec les violences subies au domicile parental.

Ils pointent également sa grande susceptibilité. Elle se referme sur elle-même et il est difficile pour l'équipe de la solliciter de nouveau.

Au début du placement, Anjali voyait ses parents en visite médiatisée puis en visites libres un week-end sur deux et la moitié des vacances scolaires. Lors des premières séparations, Anjali pleurait beaucoup et refusait de se détacher corporellement de ses parents. Cette situation a évolué et Anjali aborde les visites plus sereinement tout en réussissant à évoquer auprès des éducateurs sa tristesse et le manque ressenti. Elle exprime régulièrement qu'elle souhaite rentrer au domicile familial et qu'elle souffre de son placement. Les conflits parentaux persistent, même si la situation familiale semble être plus sereine. Les éducateurs remarquent qu'Anjali essaie régulièrement de résoudre les problèmes entre ses parents et intervient pour apaiser les tensions qu'elle perçoit.

4.2.2.2 Analyse

Premier entretien

Dès le début de l'entretien, Anjali questionne le cadre. Pourquoi participe-t-elle à la recherche ? Dans quelle école étudions-nous ? Combien de rencontres vont avoir lieu ? Est-ce que nous nous reverrons ensuite ? Nous observons le besoin de contrôle d'Anjali, qui semble venir la défendre d'une angoisse massive. Le maintien du cadre est alors particulièrement important pour permettre aux entretiens de se dérouler et à la relation chercheur-enfant de se mettre en place. Nous expliquons à plusieurs reprises le nombre des rencontres et donc le cadre de la séparation à venir, pour qu'Anjali puisse l'intégrer sans trop d'angoisse. Elle nous questionnera à nouveau sur ces éléments à la fin du premier entretien et dans les suivants.

Tout au long des entretiens, Anjali répond avec méfiance (en refusant par exemple de donner les prénoms de ses frères et sœurs ou en demandant régulièrement pourquoi certaines questions sont posées) et de façon assez laconique, mais elle se montre plus détendue lors des médiations : que cela soit le jeu, le test des contes ou les dessins, elle va s'y investir avec beaucoup d'attention, de plaisir et de volubilité.

Nous évoquons avec elle le placement et elle nous explique que cela fait suite aux disputes de ses parents. Spontanément, elle met en avant n'avoir pas été prévenue de ce placement et que « *ça ne [lui] a pas plu* ». Elle se rappelle la date précise et où elle était : *« Parce que mes parents, ils se disputent et que j'avais besoin de vivre ici, sauf que moi ce qui m'a pas plu quand je suis arrivée au foyer, c'est qu'on m'avait pas dit que j'allais vivre au foyer. On est juste venu me récupérer à l'école, je savais pas. J'étais pas au courant ».*

Ce moment du placement est donc marqué par sa méconnaissance de la séparation à venir. Cela pourrait expliquer ce besoin de contrôle du cadre et des relations avec l'autre que nous percevons dans l'entretien et dont témoignent les rapports éducatifs. Il nous semble également intéressant, au vu de son histoire familiale, de lier ce besoin de contrôle avec la violence et l'insécurité familiale. Ces deux éléments peuvent expliquer l'angoisse d'Anjali face à l'imprévu et son besoin de stabilité dans sa vie quotidienne et dans ses relations aux autres. Elle peut ainsi préciser la durée, les noms des intervenants et les différents lieux en lien avec les visites parentales et ces précisions sont très importantes pour elle. Dans le deuxième entretien, elle indiquera : « *On est juste venu me chercher et on m'a déposée »,* illustrant à nouveau cette impuissance ressentie. Dans cette phrase, elle se décrit comme un objet, un

paquet qu'on déplace d'un endroit à l'autre. Ne pas savoir, ne pas pouvoir comprendre ni agir sur la situation pourrait alors lui dénier son statut d'être pensant et décidant.

Anjali évoque les disputes parentales et son refus de les raconter (« *j'ai pas envie* »). Peu à peu, elle signale leur caractère répétitif, qui la place dans une situation de grande impuissance : « *Oui, en fait le problème, moi, avec mes parents, c'est que ça s'arrête, ça recommence, ça s'arrête, ça recommence et voilà ».* Ce cycle apparait infini et Anjali ne semble pas avoir prise dessus*,* même si elle parle d' une amélioration actuellement : les disputes n'auraient plus lieu « devant » les enfants. Elle précise que ces conflits concernent ses parents, sa fratrie mais pas elle.

Elle évoque également des désaccords entre enfants à l'école et entre les filles de sa chambre. Quand nous pointons le fait qu'elle est entourée de gens qui se disputent, elle répond rapidement et change de sujet en questionnant le passage d'une personne par la fenêtre. Ce terme « *disputes* » et ce à quoi il renvoie est ainsi central dans l'univers d'Anjali. Les relations aux autres sont animées par la violence, cette dernière pouvant conduire à une séparation plus ou moins définitive. Ce lien entre violence et séparation est alors à double sens : c'est la violence qui amène à la séparation, cette dernière étant violente intrinsèquement.

La définition que donne Anjali de la séparation est éclairante. Quand nous la questionnons, elle propose une première définition : se séparer c'est « *divorcer. Enfin, c'est pas tout le temps divorcer mais parfois, on peut ne pas vivre ensemble* », mais elle va se corriger en pointant que cette définition de la séparation concerne « *les parents* ». Elle explique ensuite être séparée de ses parents et de sa fratrie et va donc nous proposer une nouvelle définition où la contrainte est au centre : « *Ça veut dire… qu'on n'est pas libre de vivre avec sa famille parce qu'on n'a pas le choix aussi, si dans la famille ça se passe mal, ce sera des problèmes* ».

Comment comprendre cette double définition ? Comme d'autres enfants, Anjali commence par lier cette notion avec la séparation parentale et l'impossibilité de continuer à vivre ensemble. Mais elle se corrige car cette définition ne lui permettrait pas de se dire elle-même séparée. Elle nous propose une représentation de la séparation, évoquant son placement, liée à une forme de violence. Être séparée c'est ne pas « *être libre* », la séparation serait alors forcément vécue comme une contrainte sur l'enfant, ce qui est renforcé par l'emploi de l'expression « *pas le choix* ».

Cette violence, qui transparait dans cette définition, apparait de manière encore plus évidente dans les différentes médiations.

Quand nous questionnons Anjali sur ce qu'elle pense du placement, elle explique : *Ben que je suis pas contente parce que ça me gâche la vie (…) Parce qu'on peut pas voir tout le temps nos parents comme des enfants… qui voient leurs parents, enfin qui vivent normalement… ».* La séparation liée au placement est vécue très négativement par Anjali car elle l'empêche de vivre « *comme les autres* ». Ce décalage semble renvoyer à une carence interne, une exclusion du monde « normal », qu'Anjali n'arrive pas à surmonter.

Malgré les éléments, qu'elle reconnait, de la violence qui régnait au domicile, Anjali ne parvient pas à dépasser ni à intégrer cette séparation qui est associée trop violemment à une différence.

Nous lui demandons ensuite d'imaginer ce qui se passerait si les disputes s'arrêtaient et ce qu'elle répond est particulièrement intéressant pour comprendre ce qui se joue pour ces enfants : « *Ben ce serait mieux, je pourrais rentrer et vivre une vie que je devrais vivre depuis toujours ».*

L'arrêt des disputes signifierait la fin de la séparation, un retour à la maison et une vie différente. Le verbe « devoir » (conjugué soit au futur soit au conditionnel) semble renvoyer à un dû qui a été volé à Anjali. La violence familiale et la séparation l'empêchent de vivre sa vie et sa destinée, comme si elle vivait actuellement une existence en parallèle dont elle ne peut pleinement se satisfaire. Cette conscience aigüe de ce qu'on lui a pris, cette vie fantasmée auquel elle avait droit semble être une force très présente en elle, force contre laquelle elle lutte continuellement. Nous pouvons également nous demander si l'acceptation de cette vie actuelle, des difficultés parentales et du placement, ne signifieraient pas pour Anjali la fin de l'espoir d'une vie autre ; ce qui serait insupportable. Lutter contre la séparation, contre le placement, c'est aussi continuer à espérer que cela puisse changer.

Dans le jeu, Anjali est logorrhéique, elle y prend beaucoup de plaisir et n'a pas besoin de l'autre pour avancer dans l'histoire. Elle présente des histoires très longues, avec beaucoup de rebondissements. Nous pouvons mettre en lien cet élément avec ce que nous avons expliqué précédemment : en jouant, Anjali peut vivre d'autres vies, d'autres destinées sans craindre un effondrement. Au vu des nombreux éléments violents de ces jeux, nous pouvons aussi questionner le plaisir que prend Anjali à faire vivre à ses personnages des vies compliquées et marquées par le mortifère. Est-ce une représentation de ses angoisses internes ? Un débordement issu de reviviscences traumatiques ? Un moyen cathartique de faire vivre à d'autres, dans l'imaginaire, ce qu'on a vécu ou ce qui est menaçant ?

Dans le premier jeu, Anjali représente des enfants amenés à l'école un dimanche et ne pouvant donc pas être accueillis. Puis, ils retournent à l'école en semaine mais leur grand-père vient à nouveau les chercher car ce n'est toujours pas le bon jour. Les enfants sont confrontés à un environnement défaillant qui les empêche de pouvoir faire leur rentrée. La séparation est empêchée puisque toujours remise au lendemain. Nous pouvons aussi comprendre cette défaillance de l'environnement par l'impossibilité pour les enfants de vivre cette rentrée et donc leur quotidien d'enfant. Ils sont impuissants face aux décisions parentales.

La deuxième histoire est très longue : Anjali semble être excitée quand elle la raconte, s'agitant sur sa chaise, parlant fort, rigolant et elle ne s'interrompt pas.

À nouveau, le début de l'histoire est marqué par une contrainte : les enfants ne veulent pas aller en colonie de vacances et sont forcés par les adultes. On retrouve également une erreur temporelle : ce n'est pas le bon horaire, l'environnement est toujours présenté comme peu sécurisant.

Les évènements s'accélèrent ensuite : « *Oui, ah les enfants, ben vous avez oublié votre sac, tenez. Merci. Du coup, là, il repart chez lui. Et là, tout à coup, il croyait qu'ils étaient partis vers là et du coup, ils sont partis vers là, sauf qu'en fait, là, il y a le train qui les écrase ».*

Suite à la séparation initiale (le départ en colonie), un oubli de sac permet une réunion avec le grand-père, personnage qui apparait également dans la première histoire. Cet oubli peut être vu comme un moyen d'empêcher la séparation mais également de témoigner d'une sollicitude parentale (non portée par les parents mais par une figure de substitution). Mais, suite à cet échange, le départ du grand-père laisse les enfants seuls, ils sont écrasés par un train et meurent. La famille l'apprendra en regardant la télé dans la suite du jeu. La mort est une conséquence immédiate de la séparation mais également de la solitude des enfants laissés seuls.

L'histoire se poursuit : « *Du coup, la dame, elle est morte, on va dire. Et lui, c'était lui. Le papy, il est mort. Du coup lui, c'est lui. Et elle, c'est elle. Du coup, ils sont professeurs. Enfin lui, c'est le directeur sauf qu'en fait, comme avant, c'était la colonie, l'école elle a été fermée et il y a eu un nouveau directeur. C'était lui. Enfin non, une directrice, c'était elle. Du coup voilà, sauf qu'en fait, elle, elle maltraitait les enfants. Du coup, ils ont plus eu de directeur et directrice sauf que ça s'est transformé en un foyer. »*

La mort des enfants amène d'autres morts : « la dame » de la colonie et « le papy », les différents personnages sont ainsi éliminés par la séparation initiale. Anjali finit cette histoire de manière très intéressante puisqu'elle décrit le devenir de la colonie, devenue école suite aux décès des enfants mais avec une directrice maltraitante. L'école devient un foyer sans qu'on

comprenne s'il reste encore des adultes. La mention de la maltraitance et du foyer met en lumière les résonnances de ce récit pour Anjali. Elle met en lien séparation, mort et violence dans une histoire où les adultes sont soit morts soit maltraitants et les enfants ne peuvent survivre seuls. La fin ne permet pas de savoir comment les enfants vivent au foyer, mais le fait que ce lieu soit présent dans l'histoire indique qu'il apparait quand même comme un endroit protecteur venant répondre à la violence et à la destructivité interne et externe.

Deuxième entretien

Anjali commence ce deuxième entretien en faisant du lien avec le précédent : elle mentionne spontanément être allée au cinéma le jour du premier entretien, ce qui permet d'inscrire ces rencontres dans sa propre temporalité.

Les histoires du test des contes sont, comme le jeu, foisonnantes et marquées par un caractère violent et très souvent mortifère.

Dans le conte du poussin, ce dernier veut sortir de l'œuf pour « *être libre et pour voir le monde* », la notion de liberté venant faire écho avec celle mentionnée par Anjali dans sa définition de la séparation. Le poussin nait au milieu d'un orage effrayant et se rend compte que ses parents l'ont abandonné : « *Du coup, il a vu l'orage mais il a eu très peur. Et ses parents, ils étaient partis* ». Le petit poussin, dès sa naissance, est seul et séparé de ses parents. Le monde extérieur est effrayant et peu accueillant : le poussin a peur « *comme c'était la première fois qu'il voyait un orage, du coup toute sa vie, il a eu peur de l'orage* ». L'angoisse est intense et Anjali relie cette peur avec la méconnaissance, il en a peur car il ne connait pas l'orage et que personne n'est là pour le rassurer. Elle met ainsi en avant les conséquences d'une angoisse archaïque : cette peur le poursuivra toute sa vie.

Dans le conte du chevreau, on retrouve la thématique des disputes, ici fraternelles, et l'absence maternelle qui ne peut arrêter la violence. Suite à la séparation (l'arrivée dans le troupeau), le petit chevreau se rend compte de sa solitude et regrette l'absence de son frère : « *Donc, il était tout seul et il se rendait compte finalement que c'était mieux quand il était pas tout seul* ». Dans ce conte, la séparation amène une solitude insupportable, ce qui a comme conséquence un rêve de fuite pour retrouver son frère, réunion qui s'avère impossible (« *le méchant, il voulait pas. En fait, ils étaient contre le grand chevreau* »). Le monde extérieur est menaçant et empêche la réunion familiale. La fin de l'histoire est à nouveau marquée par la mort : « *Ben, le grand chevreau, il meurt, le berger aussi. Eh ben le petit, il continue sa vie tranquillement et un jour, il meurt* ».

Le conte de l'oisillon est traversé par ces mêmes angoisses, cette fois-ci en lien également avec des fantasmes propres à la période de latence, mais venant aussi faire écho aux spécificités de la Protection de l'enfance : le vol d'enfant et l'autre famille. L'oisillon, après le départ des parents « *pense que les parents, ils le rejettent* ». La séparation est ici reliée à un défaut de l'enfant, une faute originelle qu'il aurait commise simplement en existant et qui amènerait les parents à l'abandonner. L'oisillon va vers une autre famille, qui sera accusée ensuite par sa famille biologique « *de l'avoir volé* » et finira en prison. Anjali pointe l'injustice subie par la famille accueillante : « *du coup, ils se sont fait arrêter par la police pour rien* » mais cela n'empêche pas le petit oisillon de retourner dans sa famille d'origine et d'en être content.

Le récit du conte du coucou se désorganise beaucoup. Anjali raconte une histoire longue et compliquée, à nouveau marquée par la question du vol d'enfants et de plusieurs membres d'une famille qui se battent pour le petit coucou, chacun croyant être la mère biologique. Après de nombreux rebondissements, des disputes, des enfants morts, nous avons des difficultés à comprendre où le petit coucou reste finalement. Ce récit semble renvoyer Anjali assez directement à ses angoisses : comment se séparer quand on n'est pas sûr de qui on est et de nos liens avec les autres ? Comment se séparer quand on ne s'est pas construit sur une base de sécurité et de stabilité ? Dans ce conte, le petit coucou est placé car il ne serait pas l'enfant biologique de la mère. Cette dernière est *« revenue pour demander le petit parce que tous ses enfants sont morts. Du coup, elle veut l'avoir* ». La mère n'est pas attachée à son enfant, qu'elle abandonne une première fois et qu'elle veut ensuite récupérer car ses autres enfants sont morts. La thématique prégnante ici n'est pas celle de l'amour ou de l'attachement filial mais de l'appartenance : biologique ou adoptive. La mort permet alors de terminer le récit et le conflit : « *elle se termine quand la première famille, elle est morte* ». Il semble, tout comme les autres récits, que la mort serait une solution efficace pour arrêter la violence inhérente aux angoisses d'abandon.

À nouveau, dans le conte du petit loup, la question de l'appartenance est centrale : le loup n'étant pas de la même couleur que ses parents, *« il croyait que c'était pas sa famille* » et ses parents finissent par le rejeter.

La séparation parentale place l'enfant dans un conflit inextricable : il doit choisir entre ses parents et le père du petit loup lui reproche de ne pas l'avoir choisi immédiatement. Le petit loup va vivre chez une tante mais est à nouveau rejeté à cause de sa couleur. Comme dans le conte de l'oisillon et du coucou, la faute originelle de l'enfant amène à son exclusion et à des

abandons successifs. Le petit loup demande à la chouette de retourner chez ses parents mais cela ne se passe pas comme prévu : « *Donc lui aussi, il pense que, s'il vit chez ses parents, il sera heureux. Donc, il repart chez ses parents. Il est pas heureux parce que, en fait, il savait pas que tout le monde n'était pas pareil* ». Cet extrait vient faire écho avec ce qu'Anjali a exprimé dans le premier entretien : est-ce qu'elle peut vivre une vie normale en étant séparée ? Par le biais de ce conte, elle propose une explication : le petit loup s'aperçoit que certaines situations sont différentes et qu'il peut ne pas être heureux en vivant avec ses parents. Le petit loup décide alors de fonder sa propre famille et l'histoire, dit Anjali, se termine bien.

Dans ce dernier conte, les angoisses d'abandon sont toujours prégnantes, mais le dénouement de l'histoire semble signifier une évolution dans les représentations d'Anjali : tout le monde ne peut pas vivre une vie identique et certains désirs ou fantasmes ne représentent pas la réalité. Une autre vie est ainsi possible, même séparée de ses parents.

Troisième entretien

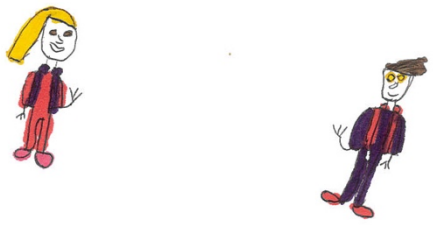
Anjali prend beaucoup de plaisir à dessiner et est très attentive.

Dans le dessin de la séparation, elle dessine au milieu de la feuille. Dans ses autres dessins, toute la feuille est recouverte. Elle nous questionne concernant la séparation : « *Même si c'est pas de moi* ? », commence à dessiner et nous demande : « *Mais ça peut être une séparation pour toujours ?* ». Elle explique que ce sont « *deux amis, ils se séparent quand l'école elle est finie*. » Et elle précise : « *Ils se revoient jamais* ». Nous l'interrogeons sur ses propres séparations et elle dit qu'elle *« ne sait plus, celles pour toujours* ». Nous lui demandons à nouveau de définir la séparation et elle dira qu'elle ne sait pas (sans revenir sur les premières définitions qu'elle a données).

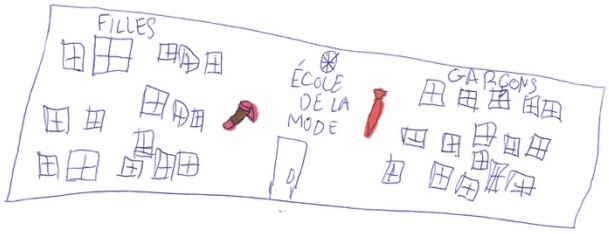
Ce dessin représente deux personnes, bien proportionnées, avec différents détails distinctifs et de la couleur. Les personnes font un signe de la main (Anjali explique : « *Ils se disent au revoir* ») symbolisant bien un moment de séparation. Nous retrouvons le sourire présent dans beaucoup de dessins de ces enfants et quand nous questionnons Anjali sur l'émotion en lien avec les séparations, elle répond qu'elle « *ne sait plus* ».

L'insistance d'Anjali pour distinguer les séparations pour toujours et les autres est intéressante : elle explique que les personnes dessinées ne se revoient jamais, puis, plus tard, qu'ils doivent se séparer pour se revoir le lendemain. La séparation « pour toujours » n'est finalement pas représentable et doit être contrebalancée par des retrouvailles possibles. Elle l'exprime également en disant qu'elle n'est séparée de personne « pour toujours », cette

inéluctabilité étant liée, nous semble-t-il, à la mort. Quand on se sépare, pour Anjali, on a toujours l'espoir de se revoir un jour.



Pour son dessin libre, elle représente une « école de la mode « *avec un côté fille et un côté garçon* » sans pouvoir expliquer son choix : « *C'est passé comme ça* ». Ce dessin pourrait alors représenter un futur métier désiré ou un recours au mécanisme de sublimation ou d'intellectualisation lié à l'école.



Au moment de la séparation, elle nous demande si nous allons nous revoir et si nous allons venir travailler au foyer. Il semble qu'Anjali exprime à nouveau à ce moment-là son désir, et l'impossibilité pour elle qu'une séparation soit « pour toujours ».

4.2.3 Lili

4.2.3.1 Anamnèse

Nous rencontrons Lili quand elle a 7 ans. Elle est placée depuis ses 5 ans suite à différentes mesures judiciaires (MIJE et AEMO) qui ont commencé quand elle avait 2 ans. Elle fait partie d'une fratrie de huit enfants : trois frères ainés d'une précédente union de sa mère, une sœur d'une précédente union de son père et trois frères et sœurs de l'union de ses parents. Les deux frères ainés, majeurs, vivent seuls, sa demi-sœur paternelle vit chez sa mère et les autres enfants sont placés.

La situation familiale est très confuse mais le placement fait suite à des violences physiques et des négligences importantes. Les parents sont séparés, Madame ayant un nouveau compagnon, mais les parents se verraient encore.

Lili est décrite comme souriante mais avec des difficultés à gérer ses émotions. Les actes de la vie quotidienne sont compliqués à effectuer si elle n'est pas accompagnée et sollicitée par un adulte. Lili a pu exprimer qu'elle souhaitait rester « *un bébé* » et qu'elle avait peur de perdre sa place en grandissant. L'école note des problèmes de concentration.

Lili a confiance en son assistante familiale avec qui elle parle beaucoup et elle recherche l'exclusivité de son attention.

Elle peut dire ce qu'elle fait quand elle voit ses parents et sa difficulté à trouver sa place auprès de chacun d'eux. Elle exprime aussi son inquiétude vis-à-vis de sa mère et de ses réactions. L'équipe a pu observer des propos violents de sa mère envers elle.

Lili voit ses parents en visite médiatisée, et des visites fratrie médiatisées sont aussi organisées avec leur mère et une autre avec leur père. Elle trouve que sa petite sœur est privilégiée par sa mère (ce que les équipes pointent également).

4.2.3.2 Analyse

<u>Premier entretien</u>

Lili est une petite fille qui s'exprime facilement ; un peu en retrait au début des entretiens, elle va être de plus en plus à l'aise et prend plaisir à parler d'elle.

Elle signe la lettre de consentement en expliquant qu'elle a la même signature que son beau-père, signifiant ainsi, dès le début de l'entretien, l'importance du maintien du lien et de sa place dans sa famille.

Quand nous commençons à parler de l'école, elle répond aux questions mais se désorganise quand nous évoquons sa maîtresse : son discours est peu clair et semble renvoyer au changement de classe entre le CE1 et le CE2. Ce changement et les séparations qu'elle a connus (avec sa maîtresse et certains camarades), ont provoqué une rupture avec ce qu'elle connaissait auparavant.

Lili se positionne très souvent dans son discours par rapport au discours de l'autre, le plus souvent l'adulte : son assistante familiale, le chercheur ou ses parents. Ainsi, lorsque nous évoquons ses envies de futur métier, elle explique vouloir être masseuse car « *que des fois je masse tata et elle dit : Tu fais trop bien* ». De même, quand nous mentionnons le placement, elle précise son âge à son arrivée « *chez tata* » puis, quand nous lui demandons comment cela s'est passé, elle explique : « *Tata elle m'avait dit que j'étais super mignonne* ! ».

Ce souvenir est donc en lien avec un commentaire fait par son assistante familiale et non par un ressenti personnel direct. De plus, le propos de son accueillante renvoie à une caractéristique narcissisante, et la mise en avant de l'adjectif par Lili renvoie à un besoin de combler ses fragilités narcissiques.

Lili explique les raisons du placement : « *Mais vu là mes parents sont séparés bah... maintenant maman elle a pas trop d'argent et papa aussi. Donc c'est pour ça je suis en famille d'accueil* ». La séparation parentale a pour conséquence un manque d'argent de ses parents, ce qui a conduit au placement des enfants. La séparation parentale serait la cause de la séparation des enfants avec leurs parents, nuancée par cette question financière qui traverse le reste de l'entretien.

En effet, Lili ajoute ensuite :

« - *Et moi [chez maman] en plus beaucoup de choses dans le fri... y a pas beaucoup de choses dans le frigo […] Et chez papa on a que... 4 trucs […] Et chez maman elle a 20 trucs […] Et chez Tata y a plus que 20 ! […] Il y a au moins... 35 […]35 ou 36* ».

Dans ce passage, Lili commence par se désorganiser un peu : elle ne finit pas sa phrase et grammaticalement on ne comprend pas tout de suite ce qu'elle veut dire. Elle va ensuite se reprendre et détailler le nombre de « *choses dans le frigo* » chez sa mère, puis son père et ensuite chez son assistante familiale. Cette précision lui permet de donner du sens à la séparation : le plus faible nombre d'aliments dans le frigo de ses parents explique le placement et le fait qu'elle vive dans sa famille d'accueil. Ainsi, elle rationalise son placement et peut évoquer les carences parentales sans les attaquer directement.

Elle commence par évoquer sa mère puis son père, ce qu'elle fait tout au long de l'entretien : elle mentionne spontanément son père comme si elle craignait qu'il soit oublié dans le discours de l'autre mais aussi, peut-être, dans le sien. Elle précise :
« J'ai envie de voir beaucoup papa parce que je le vois pas beaucoup.
-T'aimerais bien le voir plus ?
-Hum. Plus que maman parce que je vois plus maman que papa ».

Le manque de liens physiques avec son père est douloureux et est mis en balance avec les visites maternelles qui sont plus régulières. Ce besoin de parler de son père et de le ramener systématiquement dans le discours vient ainsi faire écho avec cette distance dans la réalité. Maintenir le lien, c'est aussi parler de l'autre et le faire exister par la parole.

Quand nous évoquons la question de la séparation, Lili explique : « Ç*a veut dire qu'ils sont plus ensemble* », puis commence une nouvelle phrase « *Ma*… », se coupe et refuse d'en dire plus : « *non, non* ! ». Nous pouvons nous demander ce qui a failli être dit mais n'a pas pu s'exprimer, ce qui illustre la sensibilité de cette question pour Lili. Elle peut expliquer être séparée de ses parents et « d'un grand frère ». Elle n'évoque pas la séparation avec ses autres frères et sœurs. Est-ce qu'elle mentionne uniquement le frère qu'elle voit le moins ? Mais elle parle également de ses parents qu'elle voit régulièrement. Ce choix met en avant la représentation toujours personnelle de la séparation : le sentiment de séparation qu'on éprouve par rapport à quelqu'un n'est pas équivalent avec la réalité d'une éventuelle séparation.

Lili exprime ensuite ce qu'elle ressent quand elle se sépare de sa mère après une visite : « *Ben des fois je suis triste et des fois j'ai envie de rester chez... avec maman en visite* ». Elle relie une émotion (la tristesse) avec le besoin de différer la séparation. À nouveau, elle va mettre du sens en précisant numériquement ce besoin : « *et des fois ça... c'est à 17 h, 15 h, 16 h... […] Ou 18h […] Moi je voudrais bien que ça fasse … par exemple 20 h ?* ». La durée des visites, et plus précisément l'heure du départ, permet de signifier la séparation à venir et son envie de la différer. Elle ajoute ensuite : « *chez papaaaaaa... 30 h […] Chez mon papa, je le vois pas trop souvent* ». À nouveau, elle mentionne son père pour le faire exister. Le nombre utilisé, 30, semble maintenant renvoyer à une durée, qui est plus importante que pour sa mère, pour bien mettre en avant son besoin de le voir plus.

Ainsi, tout au long de l'entretien, les chiffres permettent à Lili de maitriser la séparation et de garder un certain contrôle, lui faisant sûrement ressentir moins d'impuissance.

Lili est très contente de jouer, elle propose spontanément des dialogues et prend parfois des voix différentes selon les personnages.

Dans les deux jeux, elle détaille avec plaisir la vie quotidienne, mettant en scène un quotidien plein de routines et d'expressions d'adultes (« *vite ma puce ; tu ne vois pas que je cuisine ?* »). Cet appui sur le discours de l'autre permet à Lili d'imaginer et de créer ensuite quelque chose de différent.

Dans la première histoire, après avoir décrit la situation familiale le matin avant de partir à l'école, un feu se déclenche subitement et retarde le moment de séparation entre la mère et son enfant. Quand l'enfant va à l'école, elle oublie son sac de piscine (comme dans l'histoire d'Anjali) et sa mère lui ramène, ce qui à nouveau retarde le moment de séparation. Mais ensuite, la mère devient violente pour la punir : « *Ouah en fait l'a donné un coup de boule* ! ». La figure maternelle apparait comme maltraitante et injuste, reliant, comme avec le feu, cette situation de séparation avec des éléments insécurisants, menaçants et violents.

Dans la deuxième histoire, Lili évoque une petite fille (qu'elle associe au début du jeu à elle-même, puis qu'elle met à distance en utilisant la troisième personne) à la mer avec un « *petit bébé (qui) a fait caca pipi dans sa couche* ». La petite fille joue un rôle parental avec ce bébé, les adultes étant absents. Elle croise ensuite une institutrice avec son propre fils, ce dernier venant questionner l'absence parentale chez la petite fille et le bébé.

S'ensuit un dialogue peu compréhensible entre les différents personnages pour retrouver la raison de leur départ en vacances. Il faut noter que la séparation parentale n'est jamais mentionnée car l'histoire commence au moment où les deux enfants sont déjà seuls. Un des personnages explique alors, quand l'institutrice évoque ce départ en vacances comme consécutif d'un désir de son fils : "*Ah oui, j'avais oublié. Ma tête elle a un trou ou quoi ? Parce que sinon, si j'oublie tout, ben sinon ben tous mes rêves il va être... ils vont être tout détruits* ». Cette phrase semble renvoyer à des éléments importants de la vie psychique de Lili. L'oubli est lié à la destruction des rêves : il faut se souvenir, se rappeler, même des souvenirs difficiles. Si on oublie « *tout* », le vide restant sera destructeur et pourra empêcher de rêver ou de désirer une autre réalité. Cela nous permet aussi de comprendre ce besoin de s'ancrer par le numéraire ou la temporalité et de mentionner systématiquement le père quand on évoque d'autres personnes. Ne pas oublier permet de lutter contre le vide abandonnique.

Deuxième entretien

Au début de cet entretien, Lili complète sa définition de la séparation en expliquant : *« Ça veut dire on.... on se... on... on se... ça veut dire on... on est vraiment plus amoureux... […] Et euh qu'on veut plus euh se... se revoir* ». La séparation est donc reliée aux sentiments amoureux et le refus de se « revoir » : il s'agit d'une décision.

Dans le test des contes, certains aspects plus projectifs apparaissent alors qu'ils n'étaient pas présents dans le reste du protocole.

Dans le conte du poussin, le petit ne veut pas sortir de l'œuf car il ferait « *froid* » dehors, la sortie est difficile, il est confronté à un orage et il retourne dans sa coquille. Le monde extérieur est menaçant et la séparation avec la figure maternelle très compliquée, le petit poussin préférant revenir dans la coquille, symbole du ventre maternel, comme s'il pouvait empêcher cette séparation traumatique.

Dans le conte suivant, Lili propose un récit où le chevreau refuse de brouter car l'herbe est sale et il est puni. Dans le troupeau, les autres ne sont pas très gentils avec lui, à la différence du berger. Le petit chevreau ne mange toujours pas de l'herbe mais « *des graines et buvait la tétine de sa maman* » et il rêve « *de lécher les gens, le berger* ». Ce petit chevreau continue à manger différemment (ce qui lui vaut peut-être les moqueries des autres ?). Plus précisément, il boit « *la tétine de sa maman* », représentation directe du sein maternel, qu'il pourrait donc garder avec lui dans le troupeau. Le sevrage est impossible et se manifeste dans le rêve où le berger devient un substitut de ce sein maternel que le petit chevreau va alors lécher pour en boire le lait.

Lili termine son récit en expliquant que le chevreau grandit et devient « *pareil que sa maman* », la fusion perdure sans qu'une autonomisation ne soit jamais possible, mettant en avant les aléas d'un sevrage et d'une séparation irreprésentables.

Dans le conte de l'oisillon, la plupart des éléments exprimés par Lili sont ceux retrouvés dans l'étude de De Tychey, à l'exception de la réaction parentale quand l'oisillon essaie de les aider. En effet, les parents « *ont dit non tu retournes au nid sinon tu peux te faire mal* ». Cette réaction peut être reliée à une sollicitude parentale (ne pas se faire mal) mais illustre également la difficulté pour l'oisillon de grandir et d'aider ses parents, n'arrivant pas à trouver une place. Cet élément pourrait donc faire écho aux difficultés de Lili dans ses relations à sa mère.

Dans le conte du coucou, Lili commence par répéter trois fois rapidement « *je sais pas* » quand nous questionnons le départ de la maman coucou, ce qui peut renvoyer à une impossibilité de répondre face à une incursion traumatique trop forte. Le petit coucou est confié

à une vache « *qui ne connait rien au coucou* », ce dernier n'est pas heureux et la mère vache le punit beaucoup. Au retour de la mère coucou, la mère vache dit qu'il a fait des bêtises. Le petit coucou répond : « *Mais non c'est pas vrai, j'ai jamais fait ça, j'étais gentil maman chérie* ». Dans un discours assez désorganisé, avec un refus d'énoncer un certain nombre de réponses, cette formulation a un écho criant. L'ajout du mot « chérie » à « maman » et les protestations par rapport à son comportement résonnent comme la supplication d'un enfant qui souhaite que sa mère le récupère et l'aime. La séparation apparait comme consécutive à la faute d'un enfant qui n'arrive pas à être suffisamment aimé par la figure maternelle. Il vit alors dans la crainte d'un abandon constant puisque cette faute ne semble jamais pouvoir être réparée.

Pour Lili, c'est cette notion d'amour et de place dans la famille qui semble reliée le plus à la séparation : est-elle séparée car on ne l'aime pas assez ? Ou parce qu'elle n'arrive pas à exister en tant que telle ?

L'ambivalence de la figure maternelle est retrouvée dans le dernier conte : les disputes parentales sont en lien avec la couleur de la petite louve. Cette dernière finit par se décider : « *stop ça suffit, je veux plus entendre, je serai de la même couleur que maman et puis voilà* ». Cette prise de position est renforcée par la décision de la petite louve d'aller vivre avec sa mère. Puis les parents décident d'arrêter de se disputer et vont vivre à nouveau ensemble. Mais ensuite, la petite louve se perd dans les bois et rencontre le hibou. La petite louve demande au hibou de « *revoir ses parents* » mais elle « *ne se rappelle plus où ils étaient avant* ». Ainsi, cette volonté de lien avec les parents est mise en difficulté par la distance et la temporalité. La petite louve reste finalement avec le hibou et « ils tombent amoureux ».

Lili met en avant une volonté de garder du lien avec les figures parentales, mais qui est mise en échec par la séparation et l'instabilité psychique et physique de ces parents. La petite louve va alors décider de rester auprès d'une figure rassurante, grandir et vivre une vie autonome tournée vers un autre choix d'amour.

<u>Troisième entretien</u>

Nous demandons à Lili si elle se souvient de la définition de la séparation qu'elle a déjà énoncée. Elle nous répond : « *Séparé c'est quand on n'est plus amoureux, quand on n'est... on veut plus se revoir. Mais un jour... un jour ma maman est... elle a été euh... […] Elle a été euh... au feu d'artifice avec mon papa* ».

Elle propose à nouveau une définition autour du couple amoureux et spontanément, elle évoque un souvenir de ses parents avec lesquels elle s'est rendue à un d'artifice. Ainsi, Lili relie

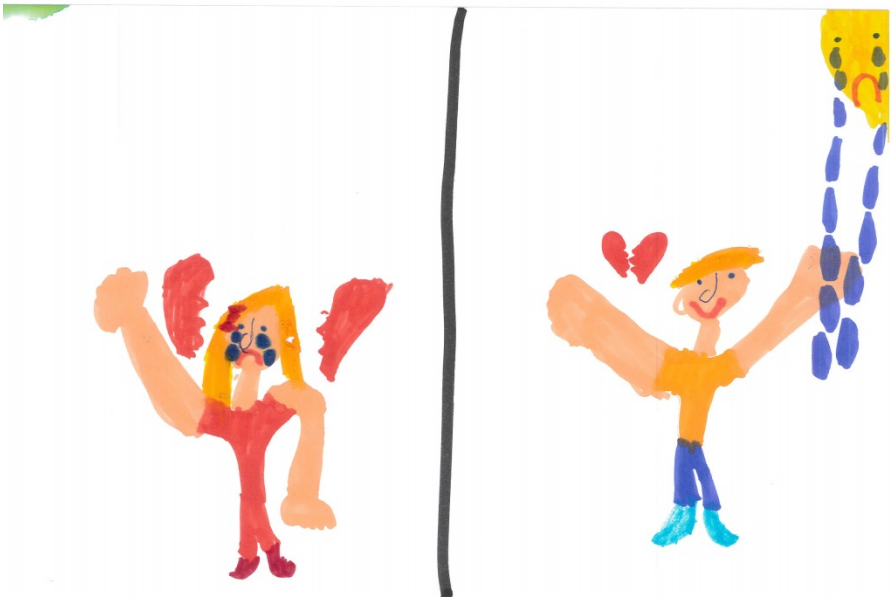
cette question de la séparation avec l'amour tout en témoignant d'une incompréhension (elle peut ensuite dire que c'était « bizarre ») : peut-on se revoir quand on est séparés ? On peut en effet constater une confusion familiale avec des changements fréquents dans le statut du couple parental. Cependant il nous semble que ce questionnement fait aussi écho au questionnement interne de Lili par rapport à ses propres représentations de la séparation : la séparation n'est-elle pas toujours inéluctable ?

Lili est très contente de dessiner et choisit avec attention les couleurs qu'elle va utiliser. Ses dessins sont vivants et elle les commente tout du long.

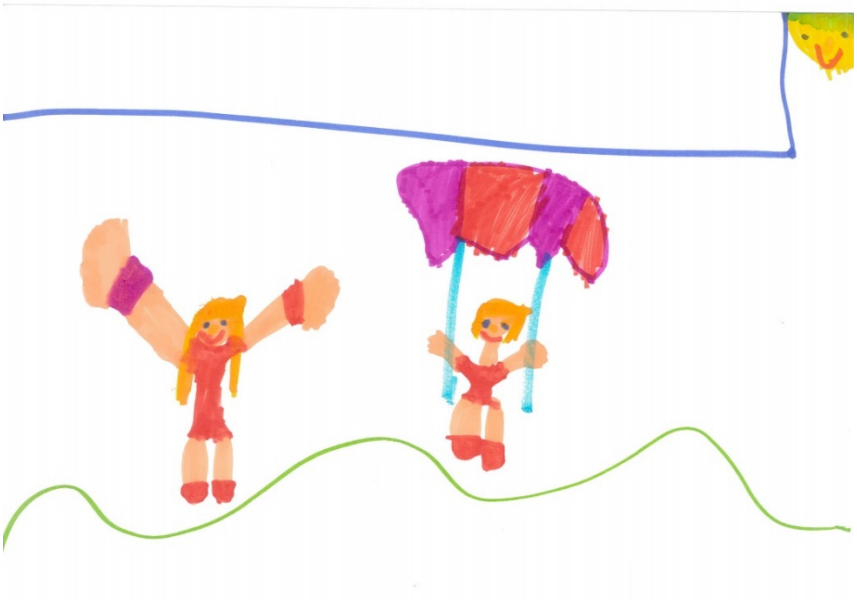
Pour le dessin de la séparation, elle représente ses deux parents, ce qui renvoie à ce qu'elle a raconté en début d'entretien. Elle précise : « *Elle est en train de bouder ma maman ! Et alors mon papa l'est là... Lui il est en train de sourire... Il était content de plus être avec lui... […] Maman elle est en train de pleurer !* »

Les personnes sont dessinées avec précision et avec des caractéristiques permettant de les distinguer les uns des autres. Les émotions sont congruentes avec ce qu'elle explique : la volonté de son père de se séparer de sa mère tandis que cette dernière subit la situation. Elle ajoute un trait entre ses parents pour signifier le caractère définitif qui est pourtant questionné dans son discours au début de l'entretien. Elle semble ici vouloir contrôler cette séparation et sortir du caractère « *bizarre* » des relations parentales instables. Cette instabilité est aussi visible dans l'utilisation du pronom « *lui* » alors qu'elle parle de sa mère. Elle ajoute un soleil qui pleure, ce dernier pouvant peut-être renvoyer à sa propre émotion en lien avec la séparation : elle se placerait donc dans un coin de la feuille, transformée en soleil et regardant ce qu'il se passe au loin entre ses parents.

Tout en dessinant, elle mentionne que son arrière-grand-père est mort mais pas son arrière-grand-mère. Malgré le fait que l'aspect mortifère apparaisse peu dans le protocole de Lili, elle fait pourtant une association avec la mort de membres de sa famille. Nous pouvons ainsi questionner le lien qu'il existerait aussi pour elle entre les notions de mort et de séparation.



Pour le dessin libre, elle commence par expliquer qu'elle « *se fait* » puis « *Ça c'est quelqu'un qui est en parachute. Là... une personne ici qui est accrochée... Et c'est une petite fille !* ». Ce dessin joyeux et coloré peut symboliser à la fois le désir de voler mais également ce qui se joue dans la séparation avec le chercheur. Se séparer serait alors aussi s'envoler chacun de son côté vers d'autres horizons ? Le parachute semble être une protection, une préparation à ce moment et peut être relié au besoin de contrôle de Lili. Cette dernière souhaite que nous lui envoyions ses différents dessins dont elle est très fière. Ce désir peut également être relié à ce besoin d'une séparation non définitive, d'un lien qui peut se maintenir et se sublimer dans l'art.



5 Le contre-transfert du chercheur

Nous allons maintenant analyser les mouvements transféro-contre-transférentiels de cette recherche. Comme mentionné dans la partie consacrée à la méthodologie, Devereux explique que le chercheur « doit exploiter la subjectivité inhérente à toute observation en la considérant comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (1980, p. 16).

Ces éléments sont donc analysés comme des résultats de ce travail car ils viennent interroger ce qui se joue dans la rencontre et la séparation avec ces enfants.

5.1 Choisir un sujet ? Un sujet qui nous choisit.

Comment choisit-on un sujet de thèse ? Il me paraît important de revenir sur le cheminement de ce sujet en introduction de cette partie sur les phénomènes transféro-contre-transférentiels.

Dès le début de mon cursus de psychologie, je me suis intéressée aux questions liées à l'enfant et à son développement. J'ai toujours aimé prendre soin des enfants de ma famille et j'ai ensuite été animatrice BAFA et responsable d'un mouvement scout pendant de longues années.

À travers les stages effectués, la question des violences est malheureusement apparue prégnante dans la clinique de l'enfant et m'a tout particulièrement interpellée, sans que je m'appesantisse à l'époque sur les raisons de cet intérêt. Après mon Master 1, je suis partie une année aux États-Unis au cours de laquelle j'ai suivi un cursus en victimologie et criminologie. Cela m'a amenée à trouver des stages centrés sur ces questions en Master 2 professionnel.

Au cours de mon année de Master 2 recherche, alors en stage dans un service de pédiatrie, j'ai décidé d'étudier l'hospitalisation en urgence d'un enfant suite à une Ordonnance de placement provisoire. Aucun enfant n'a été hospitalisé pour ce motif lors de cette année. J'ai donc décidé de modifier mon sujet et je l'ai réorienté sur ce qui m'intéressait le plus autour de la question de l'OPP : la manière dont ces enfants vivaient une séparation faite dans l'urgence. Les enfants que je rencontrais avaient régulièrement des difficultés à raconter ce premier moment de séparation et je me suis rendu compte que je souhaitais approfondir cette question.

J'ai décidé de recentrer mon sujet sur la question de la séparation chez les enfants placés. J'en ai rencontré trois et le travail a avancé. Pendant la rédaction de ma revue de littérature,

alors que je lisais le sommaire du livre de Berger consacré à l'enfant et à la séparation, le titre d'un chapitre sur le divorce m'a interpellée. Je me rappelle ce moment comme d'une révélation : « Mes parents ont divorcé, je suis moi aussi une enfant qui a été confrontée à la séparation parentale ». Travailler sur la séparation n'était pas anodin mais il m'a fallu plus de six mois pour le réaliser.

Suite à ce travail effectué en Master 2, il m'a paru évident de poursuivre en doctorat. Je devais réfléchir plus en profondeur sur ce sujet qui semblait m'avoir choisie.

C'est mon histoire familiale qui s'est alors liée à la question de la protection de l'enfance : l'histoire de mon grand-père maternel, enfant juif caché pendant la Seconde Guerre mondiale et qui s'est retrouvé très seul à la fin de la guerre, la quasi-totalité de sa famille ayant été exterminée. J'ai en héritage, d'un côté l'histoire de ma mère, confrontée à la transmission transgénérationnelle de la Shoah, dans une quête identitaire complexe, et de l'autre l'histoire de mon père, enfant migrant, arrivé de Tunisie à l'âge de 8 ans. Pour chacune de ces histoires, j'imagine à chaque fois l'enfant qui a été et qui n'a pas pu toujours être protégé : des « scénarios émergents » (Lachal, 2006) ont toujours été présents à l'écoute de leurs récits, sans qu'à l'époque je puisse les analyser.

Depuis l'enfance, je fais partie d'un mouvement de scoutisme, les Éclaireuses Éclaireurs Israélites de France, mouvement connu pour avoir secouru et caché un grand nombre d'enfants juifs pendant la Seconde Guerre mondiale (Lewertowski, 2003). J'ai été éclaireuse puis animatrice, chef de camp et enfin responsable nationale pour la branche des enfants de 7 à 11 ans –âge de latence, période à laquelle j'ai choisi de m'intéresser dans cette étude doctorale. Cette affiliation prend un sens tout particulier puisque mon grand-père maternel a été caché par son propre responsable scout pendant la guerre. M'inscrire dans ce mouvement me permet donc de poursuivre ce travail transgénérationnel.

Un intérêt enfantin prend ainsi un autre éclairage : étant petite, je lisais beaucoup et plus particulièrement la littérature anglaise où les héros se retrouvaient en orphelinat (Oliver Twist, La Petite Sarah, Jane Eyre…). Fascinée, à l'âge de 8 ans, j'avais comme projet d'ouvrir un orphelinat. Plus de vingt ans plus tard, je réalise une thèse de doctorat sur les enfants placés…

Ce sujet vient aussi se confronter à ma rencontre avec la clinique : je me spécialise de plus en plus dans la prise en charge des enfants victimes de violences et plus particulièrement des enfants placés. Mes mouvements contre-transférentiels envers mes patients sont emplis

d'un désir de protection et de mise à l'abri qui doivent aussi se lire en écho à cette histoire familiale.

5.2 La recherche de lieux

Comme mentionné dans ma partie consacrée à la méthodologie, la recherche de lieux de récolte de données fut longue et fastidieuse. Confrontée au refus et à l'absence de réponses des institutions, le temps passait sans que j'aie l'impression de pouvoir avancer.

Je ne reviendrai pas ici sur les hypothèses pouvant expliquer les refus et hésitations des lieux d'accueil mais sur ce que j'ai ressenti en tant que chercheur.

Peu à peu, la lassitude me gagnait. Je me sentais traversée par des mouvements d'ennui, de désintérêt, je me disais que je n'y arriverais jamais, qu'il fallait que j'abandonne. J'avais l'impression que le sort s'acharnait. Une directrice de foyer très intéressée, qui comptait envoyer les formulaires de consentement, finit par m'appeler après plusieurs semaines en me disant qu'elle ne pourrait pas accueillir ma recherche pour des raisons personnelles de santé. Je ne pouvais m'empêcher d'être désespérée pour mon travail, dans un mouvement égoïste qui me faisait honte.

Lors de certains entretiens avec des responsables, on me questionnait, on mettait à l'épreuve mon sujet, on me proposait de changer mon thème pour interroger d'anciens enfants placés, maintenant majeurs, ou on remettait en cause ma problématique, ma méthodologie ou encore mes connaissances théoriques.

J'avais l'impression de devoir supplier, de vendre ma recherche et même me vendre, pour qu'on l'accueille, pour qu'on m'accueille. Quand je recevais des refus par mail ou par téléphone, je me sentais abandonnée, en résonnance avec les enfants placés. Si on refusait ma recherche, est-ce moi que l'on rejetait ? Comment tenir et ne pas abandonner quand les mois passaient ?

Heureusement, plusieurs éléments m'ont permis de tenir : mon tissu social, le monde universitaire mais aussi un ressenti profond que je ne pouvais pas abandonner ce sujet.

Mes amis, ma famille me parlaient de mon travail doctoral et, bien que cela me soit insupportable en raison de mes difficultés, cela me ramenait à son existence et me poussait à continuer.

Les séminaires de thèse, le soutien de ma directrice et les discussions avec les autres doctorants me donnaient des idées, me portaient, me stimulaient et me conduisaient à imaginer

de nouveaux modes de recrutement. Je me refusais aussi à abandonner ce sujet car j'avais l'impression que j'aurais du même coup abandonné les enfants.

J'ai alors eu l'idée de passer par un groupe Facebook de psychologues et aussi de mon ancien mouvement de scoutisme. Et en effet, j'ai reçu de l'aide de ces deux groupes d'affiliation. Des collègues se sont dit intéressées et prêtes à accueillir ma recherche dans d'autres régions de France (je rencontrerai des enfants du département de la Mayenne) et une ancienne connaissance du scoutisme m'a mise en lien avec un conseil départemental d'Ile de France qui a décidé de soutenir mon projet auprès des structures du département.

Enfin, j'allais rencontrer les enfants ; enfin, j'allais pouvoir commencer ma recherche.

5.3 La rencontre des équipes

Avant de rencontrer les enfants, j'ai d'abord été amenée à présenter ma recherche aux équipes.

Je ressentais beaucoup d'angoisses avant chacune de ces rencontres car je craignais qu'à nouveau cela ne fonctionne pas. À chaque fois, je devais entreprendre un véritable périple à cause de la distance et des aléas des transports en communs. Accéder au lieu fut un cheminement en soi, qui a participé intimement de mon voyage intérieur : le chemin était tortueux, mais ne dit-on pas que voyager fait partie du voyage ?

Pendant ces longs trajets, je rêvassais, je pensais aux entretiens qui m'attendaient, aux enfants que j'allais rencontrer, je m'imaginais leur vie à travers ces nouveaux paysages… J'allais peu à peu à la rencontre de nouveaux lieux et de nouvelles personnes.

Les éducateurs que j'ai rencontrés étaient pour la plupart enthousiastes et accueillants. J'ai rapidement décidé de leur dire que je ne voulais pas entendre trop d'éléments au préalable sur chaque enfant, pour être le plus naïve possible avant de les rencontrer. Je ne souhaitais pas être parasitée par l'énonciation d'un récit traumatique faite par un tiers. Cela ne les a pas empêchés d'évoquer certaines caractéristiques des enfants : « Ah oui, je pense à M., il en aura des choses à dire sur la séparation ; celui-là je ne sais pas comment il va accepter de rester en place mais bon vous verrez bien ».

Des premières représentations se sont formées, des premières images mentales se sont dessinées et nous avons organisé le planning des entretiens.

5.4 La rencontre des enfants

5.4.1 Les trois structures : ressentis et manifestations différentes

J'ai donc obtenu l'accord de trois structures : deux foyers et un service de placement familial. Le temps de recrutement fut long et les passations se sont déroulées sur plusieurs mois avec de grands intervalles de temps entre chaque structure.

Je me suis d'abord rendue au foyer de B. pour présenter la recherche aux enfants (c'est la seule fois où j'ai pu procéder ainsi).

Cet échange a été rapide, entre deux moments de vie, avec leurs éducateurs présents. Je me rappelle une conversation brève, sans que je parvienne à bien fixer le visage de chacun. Les enfants ont posé quelques questions et sont vite repartis.

Je suis revenue quelques jours après pour le premier entretien, un samedi, et j'ai rencontré quatre enfants. Les entretiens se sont faits dans un lieu annexe juste à côté du foyer, situé dans un grand jardin. Le foyer était grand, au milieu des arbres, j'entendais les bruits des enfants et je me confrontais à mes propres représentations : inconsciemment, je craignais d'arriver dans un lieu petit, triste, empli des souffrances de ces enfants. Ayant beaucoup travaillé en Seine-Saint- Denis, je me représentais les foyers au milieu de la ville.

Le lieu annexe dévolu aux entretiens m'a été présenté comme une petite maison qui accueillait les visites parentales quand elles se déroulaient au foyer. On y trouvait aussi le bureau de l'orthophoniste et un autre espace pour des séances de psychomotricité.

Je me suis installée dans le « salon », lieu dévolu aux visites, ce qui me plaçait dans un cadre spécifique : pour ces enfants, une association pouvait alors se faire entre les visites parentales et ces entretiens. Aucun n'en fera mention.

En revanche, le fait de n'être pas directement au sein du foyer permettait une certaine distance, offrait un espace-temps un peu particulier. Pendant la passation, je n'ai pas eu le temps de réfléchir, je me suis concentrée sur le bon déroulement, les détails pratiques, la crainte que quelque chose se passe mal. Pour les entretiens suivants, j'ai eu plus de latitude et d'espace pour penser entre chaque entretien.

Quant au deuxième foyer, ce fut un peu différent. Les entretiens avaient lieu le week-end et il y avait peu de transports en commun pour y aller. J'ai donc été accompagnée en voiture par ma mère, qui est très impliquée dans mon travail de thèse car ce sujet résonne beaucoup pour elle. Ce trajet à deux m'est alors apparu évident : en dehors de l'aide matérielle précieuse,

ce portage maternel à l'aller m'aidait à accueillir ce que les enfants m'expliquaient ensuite.

Le retour fut toujours particulier : oscillant entre l'envie de raconter et l'impossibilité de dire ; entre la confidentialité des entretiens et le besoin de décharger.

Ce lieu était situé en haut d'une petite colline, au milieu de la nature. J'étais installée au sous-sol, dans une salle d'études. Ces enfants, que je n'avais pas rencontrés auparavant, étaient plus méfiants et se livraient peu par la parole. Je ressentais parfois un peu de découragement et je me questionnais sur le bien-fondé de ma recherche. J'éprouvais de la culpabilité : est-ce que je ne leur imposais pas un entretien trop compliqué ?

Pendant un échange avec un enfant, nous avons été interrompus par une personne venant aider aux devoirs : nous étions dans *sa* salle. Nous avons dû quitter les lieux un peu en catastrophe pour trouver une nouvelle salle. À nouveau, j'ai éprouvé ce ressenti d'intrusion : étais-je à ma place ? Est-ce que je dérangeais avec ma recherche ?

Au début, les trois enfants rencontrés dans cet espace se sont confondus dans mon esprit de par l'inhibition de la parole et une certaine réticence à parler de leur famille. Ils me l'ont exprimé chacun à leur manière : « Maman a dit que cela ne concernait que nous ; ça doit rester en famille ». L'une a refusé de donner les prénoms de ses frères et sœurs et de dessiner sa famille.

Comment comprendre cette difficulté pour eux et pour moi de nous rencontrer ? J'avais l'impression qu'ici ma recherche était beaucoup moins inscrite et investie par l'équipe : qu'est-ce qui leur avait été dit ? Je l'ignorais. De plus, la configuration du lieu, la non-préparation, les intrusions, mon impression de déranger se ressentaient et coloraient nos entretiens. Cependant, grâce aux médiations utilisées, les enfants se sont plus ouverts et, tout en restant très défendus, je me suis aperçue de la richesse du matériel, dans l'après-coup.

Puis je me suis rendue en Mayenne. Le cadre était différent, j'ai été beaucoup aidée par la psychologue du service qui a réservé une salle pour les entretiens et m'a constamment soutenue dans l'organisation du planning, recontactant les familles d'accueil si nécessaire. J'ai enchainé les entretiens, ce qui m'a laissé à nouveau peu de temps pour penser, mais ayant l'expérience des précédentes rencontres, j'étais plus à l'aise, moins parasitée par l'organisation matérielle.

5.4.2 Manifestations transféro-contre-transférentielles

Nous reviendrons plus en détail dans les prochaines parties sur les spécificités liées à la temporalité et au moment de séparation.

Face au récit des enfants, j'étais parfois frappée par l'importance accordée au fait de parler ou de ne pas parler, de voir ou de ne pas voir.

Ce fut le cas de Beverly, une petite fille avec du bagout, qui parlait beaucoup, avec autorité et qui semblait ravie de m'avoir comme auditoire. Elle m'a raconté en détail les raisons de son placement, mêlant des termes d'adultes, une terminologie administrative et des mots d'enfant. Elle m'a ainsi expliqué une audience avec le juge où ce dernier aurait confronté sa mère par rapport à des événements passés : *« Il y a le juge, enfin la personne qui jugeait l'audience qui s'est un peu énervé, parce qu'il a posé deux questions "est-ce que vous faites l'amour devant vos enfants", elle a répondu non alors qu'elle savait très bien qu'elle le faisait. »*

Elle m'a expliqué ensuite que sa mère « mettait un rideau transparent donc on voyait tout à travers et ben moi elle nous disait, « *Regardez, regardez, regardez* », nous on regardait pas forcément, on allait jouer dans notre coin et tout et quand ils avaient fini et ben ils enlevaient le rideau alors qu'ils étaient encore tout nus. »

Elle m'a expliqué cela sans affect apparent et après la sidération initiale, ce passage a résonné comme en miroir avec la posture du chercheur dans un processus de thèse : « Regardez, regardez, regardez » même quand on ne le souhaite pas ou que c'est douloureux. Qui regarde ? L'enfant ? Le chercheur ? Le lecteur ? Est-ce qu'on va parfois trop loin dans la confrontation avec des évènements traumatiques ? Est-ce que je ne souhaite pas, à certains moments, ne plus regarder, ne plus être exposée et ne plus penser ? En tout cas, Beverly m'a montré tout au long de l'entretien que cette question de regard était centrale : ce qu'ils avaient vu auparavant et comment, actuellement, on les obligeait à continuellement revoir ce qui s'était passé.

Ce moment d'entretien qui continue à résonner en moi m'oblige à m'interroger sur le concept de « scénario émergent » mis en avant par Lachal (2006). Le scénario émergent peut être défini comme « des réponses spontanées au récit de l'expérience traumatique par le patient (...) le clinicien a une représentation de la scène vécue par son patient, il voit, se représente, ressent un certain nombre de choses qui s'organisent comme une séquence mentale et corporelle. Cette émergence n'est pas voulue par le thérapeute, on peut dire qu'elle s'impose à lui » (Lachal, 2007, p. 53).

À ce propos, El Husseini (2016) propose une classification des scénarios émergents.

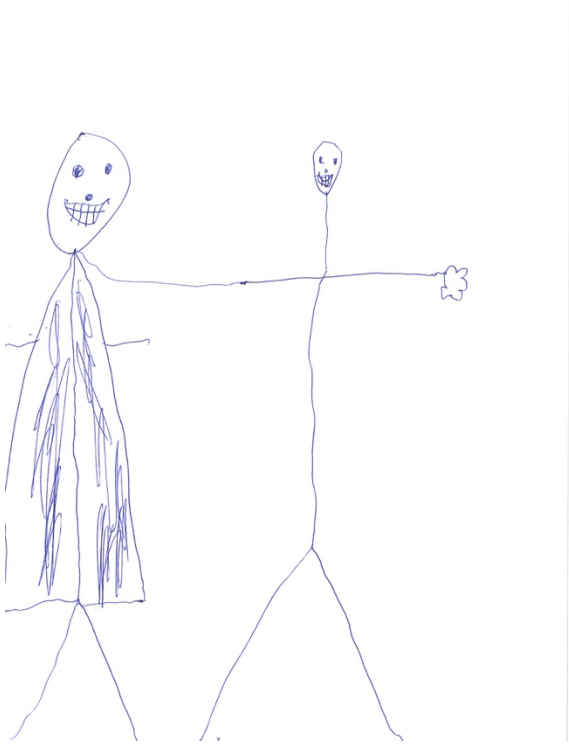
Tout d'abord, elle met en avant le scénario en concordance focale : « focalisés sur un moment du récit de l'événement traumatique, ou bien en collage avec les détails descriptifs restitués par les patients » (p.260). Puis, elle évoque le scénario en écart du récit du patient selon différentes stratégies de déplacement (sur le contexte général, sur le cadre de l'événement et par le contournement). Elle dégage aussi le scénario évitant et les situations d'absence de scénario émergent.

Ce concept est primordial et a résonné tout au long de ces passations : par exemple, lors du dessin de la séparation de Thomas.

Thomas est un petit garçon timide qui parlait parfois tout doucement. J'ai eu des difficultés à déchiffrer tout ce qu'il disait dans certains passages de l'enregistrement. Il était assez défendu dans sa posture, il racontait peu et semblait ne pas y être autorisé (« maman a dit de ne pas le dire »). Mais il prenait beaucoup de plaisir à jouer ou à dessiner.

Lorsque je lui ai demandé de dessiner « une séparation », j'étais inquiète et je me demandais s'il allait comprendre. Mais il n'a pas hésité, a choisi un style bille bleu et dessiné un premier personnage avec une robe puis un deuxième. J'étais face à lui et je voyais son dessin à l'envers, il était très concentré. Je l'ai vu tracer un trait partant du deuxième personnage jusqu'au premier personnage au niveau du cou. Je me rappelle précisément ce moment où j'ai réalisé qu'il semblait dessiner un étranglement et où je me suis dit *« il est vraiment en train de dessiner cela ? »*. J'étais sidérée par ce dessin et en particulier venant de lui, en décalage avec le peu d'éléments apparus pendant les entretiens, à première vue. Je suis restée silencieuse, le souffle un peu coupé et il a fini par dire *« maman, elle serre les dents… il est en train de crier papa »*. Je lui ai demandé de m'expliquer et il m'a dit que son père étranglait sa mère et criait. J'ai pu détailler le sens de cette représentation en lien avec la séparation dans la partie consacrée aux dessins, mais je tenais ici à revenir sur le scénario émergent qui ne m'a pas quitté depuis.

Thomas m'a précisé qu'il n'avait pas assisté à la scène et ce dessin m'est apparu alors comme un « scénario émergent » en miroir : celui de Thomas qui s'est imaginé la scène par rapport à ce que sa mère lui a raconté et moi qui me suis imaginé cette scène après ce dessin. Personnellement, je n'arrive pas à ne pas y voir Thomas, tout petit dans un coin de la pièce, face à ses parents représentés ici grimaçants comme des squelettes. D'un scénario en concordance focale, ce scénario s'est peu à peu modifié pour être plus proche que ce que El Husseini (2016) appelle un scénario en écart par déplacement sur le cadre.



D’autres enfants ont aussi mis en scène par le corps ce qui se jouait dans les manifestations transféro-contre-transférentielles. C’est le cas de Cy-Jean, petit garçon qui parlait peu et semblait être sur ses gardes pendant chaque entretien. Il bougeait continuellement sur sa chaise à roulettes, tournant de plus en plus vite jusqu’à me donner le tournis. Je lui ai dit de faire attention car je craignais qu’il ne tombe, tout en comprenant que, par cette décharge corporelle, il disait aussi quelque chose de son angoisse.

Lors du deuxième entretien, il s’est subitement levé et est venu se mettre à côté de moi, de l’autre côté de la table : je lui ai demandé s’il voulait s’asseoir là, il a acquiescé et nous avons approché sa chaise. J’avais mon ordinateur ouvert, car nous allions commencer la passation du test des contes et j’y écrivais les réponses : il regardait ainsi ses propres paroles écrites. Lors du troisième entretien, spontanément, il a demandé à se remettre de mon côté de la table, proche de moi.

J’ai compris ce mouvement de deux façons : cette proximité où il pouvait voir ce que j’écrivais, mes feuilles ou mon ordinateur paraissant le rassurer. Il ne bougeait plus du tout comme au premier entretien : il semblait moins angoissé, pouvant peut-être mieux contrôler ce qu’il se passait. Mais cette proximité était aussi physique et je ressentais son besoin de

contenance et d'accordage, comme s'il me permettait ainsi de prendre soin de lui en se rapprochant.

5.5 La temporalité : 3 entretiens, 3 rencontres, 3 moments de séparation

J'ai donc rencontré chaque enfant trois fois, avec en général un mois de latence environ. Lors du deuxième et du troisième entretien, je revoyais chaque enfant et il s'était passé des choses dans l'intervalle, de mon côté comme du leur. Pour certains, j'étais impatiente de les revoir, pour d'autres je me demandais comment cela allait se passer et s'ils accepteraient de me reparler.

Il est intéressant d'étudier ce qui se jouait à chaque retrouvaille : je commençais par leur demander s'ils avaient repensé à notre précédent entretien, s'ils voulaient ajouter quelque chose par rapport à ce moment ou s'ils avaient des questions.

J'ai pu dégager plusieurs thématiques qui se retrouvaient chez ces enfants.

Tout d'abord, les questionnements sur la temporalité étaient fréquents : « Quand est-ce qu'on va se revoir, à quelle heure est-ce qu'on finit, combien de temps cela va durer ? »

Certains me faisaient répéter les dates des prochains rendez-vous et comptaient avec moi : c'est la deuxième fois donc la prochaine fois ce sera la troisième. Par ces rencontres et par cette parole autour de la temporalité, nous ancrions cette relation et ce cadre particulier ; par ces questions, ils semblaient aussi préparer la séparation qui viendrait à chaque fin d'entretien et qui serait définitive lors du troisième. Kurtis, au début du 3ème entretien, me dit ainsi : *« Tu n'avais pas dit que c'était la dernière fois qu'on se voyait ? »*

Je leur expliquais toujours ce qu'il était prévu de faire la prochaine fois et beaucoup d'enfants le mentionnaient : *« Tu avais dit qu'on ferait des dessins »*. Ils reparlaient aussi des précédentes médiations : « On peut refaire le jeu ? Raconter à nouveau des histoires ? »

Certains enfants questionnaient cette temporalité comme Astrid :

« Donc c'est la dernière fois qu'on se voit. -Pourquoi ?

-C'est ce que je t'avais expliqué, nous on se voyait que 3 fois. -Pourquoi ? ».

Ce pourquoi qui se répétait s'est aussi retrouvé avec d'autres enfants : qui a décidé de ce cadre, pourquoi se rencontrer et puis se séparer ? Cela me mettait parfois en difficulté, j'essayais d'y répondre de la manière la plus claire et la plus honnête possible. Mais cela résonnait aussi en moi comme un écho à la séparation parentale et au placement : cette passivité qui se retrouvait dans les entretiens face à des décisions bien souvent unilatérales. On décidait beaucoup pour

ces enfants et leur questionnement était primordial, je me devais donc d'y répondre comme je pouvais.

Avec Astrid, nous avons continué à parler du moment de séparation et je lui ai demandé comment elle pensait que cela allait se passer :
« Ben euh... on va se dire au revoir... en premier... Après on va faire la bise... Et après ben on va faire un câlin… Après ben je sais pas ».
Réponse fascinante : pour se dire en revoir, on commence par la parole puis par un rapproché corporel (une bise) qui se fait de plus en plus proche (le câlin) comme un besoin d'approfondir la séparation, de couvrir le psychique et le physique. Mais ensuite ? Ensuite, on ne sait pas. Ce qu'il se passe après une séparation est alors un néant irreprésentable : dire la fin définitive semble impossible.

D'autres enfants me racontaient ce qu'il s'était passé entre nos rencontres. Quand j'ai demandé à Anjali si elle se rappelait le précédent entretien, elle m'a précisé : *« Ce jour-ci, j'étais partie au cinéma »*. Elle liait ainsi le précédent entretien avec une activité, cela semblait lui permettre de s'ancrer dans une certaine temporalité mais aussi de relier l'entretien. Comme s'il était nécessaire que quelque chose d'autre se soit passé pour qu'il existe et qu'elle puisse s'en souvenir.

Certains enfants ont aussi utilisé l'entretien précédent. Par exemple, Beverly, lors du deuxième entretien, m'a expliqué : *« Du coup j'ai repensé à plein de choses. Euh, j'ai même rejoué aux Playmobil en inventant une histoire* ». Je l'ai questionnée un peu sur cela et elle a précisé : *« Ensuite j'ai joué à Barbie avec ma copine, en jouant à ton métier. Elle, c'était toi et moi, j'étais la fille qui venait parler. On a imité ».*

Beverly a donc incorporé ce qu'il s'était passé précédemment et a pu le jouer. Il est intéressant de voir comment les rôles ont été attribués : elle restait « la fille qui vient parler » tandis que sa camarade jouait « moi ». Elle m'a précisé que c'était de l'imitation. Cette relation « parole-écoute » semblait avoir une importance pour elle. Ce besoin de rejouer cette relation venait-elle en écho avec un besoin de parler et d'être écoutée ? Cela disait aussi quelque chose de notre relation à toutes les deux car elle venait m'offrir ce moment comme un cadeau pour me signifier son importance.

D'autres ont apporté des objets qui faisaient sens pour eux, très souvent en lien avec les parents. Par exemple, Thomas a ramené un cadeau de son père, une lampe torche qu'il allumait

et éteignait pendant l'entretien. Il me l'a peu expliqué (il ne se rappelait plus à quelle occasion ou quand il l'avait eue) mais il était important pour lui, lors du deuxième entretien, de m'amener cet objet, que je le vois et que je l'intègre. Ce lien au père, par ce cadeau, prenait alors sa place dans notre rencontre.

Sur le chemin du retour, je ressentais toujours un double mouvement : vouloir parler, déverser mais aussi vouloir oublier. Et arrivée chez moi, souvent je ne pouvais plus, je ne voulais plus évoquer les entretiens ni même y penser. Ce blanc psychique durait jusqu'au prochain entretien et s'est retrouvé aussi à la fin de la passation de tous les entretiens, comme nous l'analyserons ensuite.

5.6 Le moment de la séparation

Est arrivé le moment de la séparation, à la fin du troisième entretien. Pour étudier plus en profondeur ce moment, je commencerai par évoquer le dessin libre, le quatrième dessin de ce protocole qui était présenté comme tel aux enfants : « un dernier dessin et ensuite ce sera la fin ».

Il me paraît pertinent de nous attarder sur ces dessins comme préfixe de la séparation à venir. Les dessins sont présentés en annexe 5 avec une lettre pour chaque, que nous préciserons systématiquement dans la suite de l'analyse.

5.6.1 Les dessins

L'analyse de ces derniers dessins se fait selon un axe projectif : qu'ai-je ressenti sur le moment, lors de la passation et après, quand je les regardais ? Quelles ont été les verbalisations associées ?

J'ai dégagé différentes thématiques qui semblent rassembler ces dessins selon trois grandes catégories : les dessins « cadeaux », les dessins « de rêve » et les dessins « familiaux ».

5.6.1.1 Les cadeaux

Ces dessins étaient faits par les enfants en s'adressant directement à moi ou en m'intégrant consciemment et verbalement. C'est mon ressenti contre-transférentiel qui me permet de les classer dans la catégorie « dessin cadeau ». C'est ce que j'ai ressenti sur le moment, certains le formulant aussi explicitement.

Ainsi, Astrid (annexe K) m'a questionné sur la personne qui allait garder les dessins. Quand je lui ai expliqué que c'était moi, elle s'est mise à dessiner une main avec des ongles de couleur en précisant qu'elle-même n'avait pas le droit *« parce que je me ronge les ongles ».* Elle a ajouté ensuite des cœurs puis m'a demandé comment on écrivait mon prénom et l'a marqué à côté du sien.

Ce dessin qu'elle m'a tendu en me disant « c'est pour toi » était clairement nommé comme différent des précédents : noter nos deux noms nous inscrivait ensemble dans la fin de cette rencontre. Il n'est pas anodin qu'elle ait souhaité dessiner une main avec du vernis à ongles (que je portais), en le transformant et en rajoutant beaucoup de couleurs, tout en le liant à elle et à son impuissance à pouvoir faire de même. Ce va-et-vient entre imaginaire et réalité, entre moi et elle, me parait illustrant de ce qui s'est joué aussi dans notre rencontre.

Kurtis (annexe G), quand je lui ai annoncé la consigne, m'a fait préciser : *« On aura fini pour aujourd'hui ? »* et j'ai dû répéter que c'était la fin des trois entretiens. Il était en train de dessiner son chien (dont nous parlerons dans la suite de cette partie), un élément très important qui symbolisait à la fois la figure maternelle et la maison mais aussi la violence et le traumatisme.

Quand je lui ai reprécisé la fin des trois entretiens, il a rajouté sur le dessin « de la part de KSD » (ses initiales) et me l'a donné. Comme pour Astrid, l'écriture à ce moment-là signait la différence entre ce dessin et les autres : le dernier dessin permettait de se dire au revoir tout en étant sûr que je garderais une trace, un lien. Par ce cadeau, ils me disaient aussi, peut-être, que ce qu'il s'était passé pendant cette recherche avait du sens pour eux.

Certains enfants l'ont signifié moins clairement, mais c'est également comme cela que je l'ai ressenti. Kylian (annexe J) m'a dit qu'il ne savait pas quoi dessiner puis a fait un joli cœur rouge et a poussé la feuille vers moi en me regardant. Je l'ai remercié et il a souhaité ensuite qu'on continue à discuter, comme nous le verrons dans une prochaine partie.

Pour terminer cette catégorie, j'aimerais revenir sur le dessin de Mohammed (annexe F) qui, pour ce dessin libre, a fait des « gribouillis » (il l'a nommé ainsi). Quand je lui ai dit que c'était fini, il a pointé son dessin et m'a dit : *« Ça c'est une tarte… Au caramel, à la vanille et au chocolat ».*

Le dessin de Mohamed a été fait rapidement et dans un moment d'agitation mais il a souhaité l'expliciter et le symboliser ensuite, quand je lui ai signifié la séparation : ce « gribouillis » est devenu un dessert sucré qu'on pouvait voir comme un cadeau clôturant ces rencontres. La douceur a alors coloré ce moment de séparation, peut-être inélaborable

autrement ? Mohammed a pu aussi vouloir m'offrir ce cadeau pour contrebalancer son agitation et ses manifestations d'impatience. En tout cas, je l'ai remercié et l'entretien s'est fini de manière apaisée.

5.6.1.2 Le rêve

D'autres dessins m'ont renvoyée au rêve, à l'imaginaire, parfois à l'idéalisation.

Mélissa (annexe A) a dessiné une « île de rêve » colorée où elle s'est représentée « en train de bronzer » avec « des amis » présents sur l'île et dans la mer. Ce dessin était vivant et dégageait une impression de bonheur mais on peut aussi questionner ce choix de l'île. Mélissa s'est longtemps occupée de sa fratrie dans un contexte de violence et de négligence parentale, et tout au long de l'entretien, elle s'est placée comme quelqu'un pour qui tout va bien avec, de surcroît, un désir fort de contrôle. Se représenter à la fin de ces trois entretiens sur une île déserte, accompagnée de ses amis, mais sans figure parentale, peut alors symboliser un besoin de prise de distance mais aussi une représentation du monde où l'adulte n'a pas une place nécessaire.

Lili (annexe L) a commencé par me demander si elle pouvait *« faire des gribouillis »* puis, en utilisant beaucoup de couleurs, elle a dessiné une fille qu'elle a nommé comme étant elle-même. Au bout d'un moment, elle a rajouté un élément qu'elle souhaitait que je devine. Après quelques essais, j'ai évoqué un parachute et elle s'est exclamée, ravie. Elle m'a dit que c'était une petite fille (et non plus elle-même) et a rajouté une autre enfant. Ce parachute semblait beaucoup lui plaire et c'est là aussi un dessin coloré et vivant. Il peut symboliser un fantasme de vol que j'associe à la liberté. Mais je ne peux m'empêcher d'y lire également une symbolisation de ce qui se jouait dans notre rencontre : se séparer, n'est-ce pas aussi s'envoler chacun de son côté vers d'autres horizons ? Le parachute me semble alors être une protection, une préparation à ce moment.

Le dessin de Géraldine (annexe N) permet de faire le lien entre les dessins de rêve et ceux de la famille. Elle a dessiné une montagne (au stylo bleu) et des maisons (en noir, où elle a ensuite rajouté quelques objets de couleur). Géraldine a semblé prendre beaucoup de plaisir à ce dessin, m'ayant expliqué tout de suite vouloir dessiner « un paysage ». Les dessins de rêve

sont tous centrés sur une nature foisonnante qui prend beaucoup de place, comme dans le dessin de Beverly (annexe B) où celle-ci a dessiné « *le jardin de B. V, une artiste ».*

Mais le dessin de Géraldine n'est pas limité à ce paysage montagneux, qui semblait évoquer le lointain, les vacances et peut-être aussi, comme Mélissa, un certain retrait par rapport à la vie quotidienne. Elle a nommé les personnes vivant dans les maisons : *« Moi, ma sœur, ma sœur et ma cousine »*. Ainsi, ces montagnes venaient abriter une partie de sa famille, mais on notera que les parents n'étaient pas représentés. J'ai ressenti ce dessin comme une manière de représenter une réunion familiale, un abri à l'écart du placement et des procédures judiciaires où les enfants pourraient vivre. Ce dessin libre, prélude à la séparation, a ainsi permis aux enfants de me signifier une envie, un désir, un message important.

5.6.1.3 La famille

Et enfin, pour certains enfants comme Géraldine, ce dessin a semblé permettre d'évoquer leur famille.

Cy-Jean, qui était assez défendu et inhibé lors des entretiens, a décidé de se dessiner avec sa mère. Il a placé ces personnes dans un pré et les a entourées d'un cœur. C'est un dessin très coloré et il a semblé y prendre beaucoup de plaisir. Ainsi, ce dernier dessin lui a permis de se représenter réuni avec sa mère dans un décor là aussi naturel, idéal. Le cœur venait réaffirmer cette réunion, mais peut être aussi, en entourant les personnes, les protéger d'une intrusion extérieure ou d'une éventuelle séparation. Cy-Jean a souhaité que je lui envoie ses dessins, ce que j'ai fait quelque temps après.

Jason (annexe M) a décidé d'abord de représenter une voiture de course *(« ma spécialité »*) puis de dessiner ses frères et sœurs sur les deux côtés de la feuille. Jason a dessiné vite et avec un tracé peu précis mais il m'a désigné chacun des membres de la fratrie, rajoutant les cheveux qui « cachent le visage de ma sœur ». Il ne m'a pas expliqué et n'a pas mis en lien la voiture avec la fratrie mais j'ai ressenti deux mouvements parallèles : me montrer ce en quoi il était doué tout en marquant le lien avec sa fratrie dont il était séparé.

François et Thomas ont eux aussi décidé, par ce dessin, d'insister sur le lien avec leur père. Comme s'il était important, à la fois pour eux et pour moi, que ce parent ne soit pas oublié, mais aussi qu'à travers notre séparation, quelque chose de cette séparation parentale se rejoue

et doive être symbolisée. François a dessiné (annexe D) un balcon vert que son père avait construit *« pour que les petites voitures ne tombent pas »*. Ce balcon est alors le symbole d'un geste protecteur de ce père relié à un moment de jeu. Thomas (annexe E) m'a demandé de deviner ce qu'il dessinait, tout en rigolant. Il m'a expliqué ensuite qu'il dessinait le téléphone de son père, tout en regardant le mien, posé sur la table. Il semblait important pour lui de clôturer ces entretiens par un objet relié à une figure parentale, tout en ayant besoin d'un appui visuel. De plus, ne peut-on pas y voir un lien qui s'effectuait entre la personne du chercheur au moment de la séparation et la figure parentale de qui il était séparé ?

5.6.2 Bastien, un dessin qui se transforme en lien avec le moment de séparation

Il me parait important de revenir en détail sur la fin du troisième entretien de Bastien, à la fois en étudiant ses manifestations comportementales et ses dessins.

Bastien est un garçon bavard, qui parle fort. Il a répondu avec beaucoup de détails à mes questions. Un peu agité, il se déplaçait dans la pièce et m'interpellait souvent pour me demander quand cela allait se terminer. Lors du dernier entretien, il a dessiné rapidement, répondu succinctement aux questions et semblait vouloir aller de plus en vite vers le dessin suivant. Je me suis retrouvée emportée dans ce mouvement à vouloir terminer l'entretien plus tôt pour satisfaire sa demande.

Pour le dessin libre, il a dessiné très rapidement une tour Eiffel et je lui ai dit ensuite que l'entretien était terminé. À ce moment, il m'a demandé si cela faisait déjà une demi-heure (comme annoncé au début) et je lui ai montré qu'il restait un peu moins de 10 minutes. Il m'a signifié alors qu'il souhaitait continuer « jusqu'au bout ». Ce premier élément est très intéressant. Je ressentais pourtant de l'impatience de sa part et une envie « d'en finir », mais il était primordial pour lui de respecter la durée annoncée au départ, de respecter le cadre posé pour ensuite pouvoir se séparer. De plus, son impatience à finir les tâches demandées ne signifiait pas forcément son impatience à finir cette rencontre, ce que j'avais pourtant analysé ainsi pendant l'entretien.

J'étais étonnée mais je lui ai posé des questions sur sa vie quotidienne, auxquelles il a répondu tout en rajoutant sur son dessin des tornades qui finissaient par recouvrir la tour Eiffel. Quand je l'ai questionné, il m'a dit : « Elles emportent la Tour Eiffel. Il ne reste plus rien de la Tour Eiffel. Regardez !... Et après, elle s'envole ! ». Il s'est mis à dessiner sur d'autres feuilles les mêmes traits rapides qui remplissaient l'espace et nous avons eu cet échange :

« -Elle va jusqu'où cette Tour Eiffel ?

-Jusque dans l'océan Pacifique. Et après, il y a plein de tornades et ça emporte toute la France.
-Toute la France ?
-Ouais, toute la France.
-Nous aussi ?
-Ouais, tout le monde. Personne n'y échappe. »

Le monde entier se retrouvait emporté et englouti, mouvement de destruction par la médiation artistique, auquel il semblait prendre du plaisir et qui pouvait aussi symboliser l'envahissement de son monde interne. La séparation était-elle alors si insupportable qu'elle détruisait tout sur son passage ?

Il m'a demandé quoi dessiner ensuite et je lui ai proposé de dessiner l'ancienne maison de son père (il souhaitait le faire mais m'avait dit ne pas se rappeler ni de l'ancienne ni de la nouvelle lors du dessin de la maison et avait donc dessiné le foyer). Il a acquiescé et s'est mis à dessiner une scène de meurtre : une personne par terre dans une flaque de sang et une autre personne qui lui tire dessus : *« C'est moi qui ai tué un méchant, il s'est échappé de la prison »*.

Ainsi, le dessin de la maison et la figure paternelle étaient associés à une scène de meurtre violente où il se positionnait comme la personne qui tuait. J'ai ressenti une certaine sidération quand il m'a expliqué cela, je ne m'attendais pas du tout à cette scène puisque la demande était centrée sur la maison. Je me suis imaginé au début qu'il dessinait une scène auquel il aurait assisté. Quand il m'a expliqué, je me suis alors questionnée sur l'association plus ou moins consciente pour lui entre la maison paternelle et la violence. On pourrait peut-être aussi voir dans ce meurtre la mise à mort fantasmée de l'imago paternelle ?

Il m'a précisé qu'il avait été « policier » avant puis m'a dit *« au revoir, bonne nuit. Je me mets dans mon petit cocon »*. À nouveau, il m'a fallu décrypter cet enchainement : Bastien, alors que je le questionnais sur ce dessin très violent, a décidé subitement de couper la parole, peut-être pour se protéger d'un envahissement traumatique ou le surgissement de reviviscences. Il s'est enroulé dans le rideau et j'ai verbalisé en parallèle qu'il devait s'y sentir bien, qu'il semblait calme et qu'il ne fallait pas le déranger. À un moment, il s'est mis à grogner comme un animal et je lui ai demandé en quoi il s'était transformé et ce qu'il mangeait. Il m'a répondu : « Des humains ». En relisant ce passage, je me suis demandé si je n'étais pas sortie un peu du cadre de la recherche mais il me semblait à ce moment qu'il fallait poser des mots sur ce qui se jouait pour lui.

Bastien avait besoin de s'abriter derrière un rideau, il s'y enroulait complètement comme une enveloppe protectrice contre l'extérieur, contre ce qui se jouait dans cette pièce et

notre séparation à venir. Mais il précisait être dans un cocon, d'où ma demande, quand il a grogné, sur une éventuelle transformation. J'ai fantasmé que ce cocon protecteur lui permettait de se développer dans de bonnes conditions pour pouvoir peut-être devenir plus tard un joli papillon. Mais il m'a répondu qu'il dévorait des humains, à nouveau le mortifère et la destruction présentes dans ses dessins ont ressurgi : l'homme était constamment en danger d'être emporté dans une tornade, d'être englouti, d'être tué ou dévoré. Le mortifère était fortement associé au moment de séparation qui semblait difficile pour Bastien.

Quand je lui ai dit que les trente minutes étaient écoulées et que je lui ai demandé s'il voulait dire quelque chose pour terminer, il m'a dit « non ». Et a ajouté qu'on allait se voir dans 4 ans et demi, puis dans 6 ans et demi mais qu'il ne savait pas ce qu'on ferait. Je lui ai demandé si on rediscuterait et il s'est exclamé : « Ouais ! Ouais, on rediscutera avec les Playmobil ». Ainsi, il se rappelait le jeu du premier entretien tout en déniant une séparation définitive : 4 ans, 6 ans, ce n'était pas demain, ce n'était pas tout de suite, mais c'était se fixer une date ultérieure où notre séparation serait annulée.

Il m'a semblé qu'à ce moment-là, il serait difficile de lui nier cette possibilité, je ne lui ai donc pas répondu directement et lui ai proposé qu'on arrête l'enregistrement et qu'on se dise au revoir.

5.7 Et après ?

Certains enfants ont voulu continuer à parler ou à jouer même si j'expliquais que nous avions terminé les entretiens.

Après avoir coupé l'enregistrement, Jason s'est mis spontanément à jouer et à imaginer qu'il téléphonait à sa mère puis qu'il préparait « une bonne soupe ». J'ai joué à la goûter, il a ri d'un air satisfait et s'est levé pour qu'on puisse se dire au revoir. En jouant à téléphoner à sa mère, il signifiait sa présence psychique dans cet entretien et sa volonté de me montrer ce lien. Il associait à un jeu de nourrissage : je devenais l'enfant à qui un parent donne « la bonne soupe ». Et c'est en prenant soin de moi que nous pouvions ensuite nous séparer.

D'autres enfants ont continué à questionner le cadre. Anjali m'a interpellée à nouveau quand je lui ai annoncé que c'était la fin : *« On ne va plus se revoir ? Pourquoi ? Tu vas travailler ici ? »*. Ces questions pouvaient alors signifier son anxiété à l'idée de cette séparation et son désir qu'on puisse se revoir. Elle m'a demandé par la suite que je lui transmette les histoires du test des contes, comme un lien qui pouvait se poursuivre par cette narrativité faite à deux.

Des enfants m'ont aussi offert quelque chose : un objet ou une parole juste avant qu'on se sépare.

Ainsi Astrid m'a offert une pièce de monnaie de Monopoly « de deux euros » et ce cadeau m'a semblé signifier à la fois cette volonté qu'un lien perdure par un objet transitionnel mais aussi un paiement symbolique de ces trois rencontres.

Kylian m'a confié le métier qu'il souhaitait faire plus tard, après avoir refusé de le dire plus tôt dans l'entretien : il voulait me le dire mais je ne devais pas lui demander la raison de son choix de profession. Il m'a expliqué qu'il voudrait devenir sexologue, urologue ou gynécologue. J'ai respecté son choix, je ne l'ai pas questionné mais je l'ai remercié de me l'avoir dit. J'ai trouvé que c'était une manière épatante, à 11 ans, de sublimer son intérêt pour la sexualité et j'étais ravie qu'il m'offre ce désir de métier à la toute fin, comme une manière de nous dire au revoir !

Pour Mohammed, dont nous avons étudié le dessin sucrerie, j'aimerais aussi revenir sur le moment qui l'a précédé : Mohammed n'avait pas réussi à me définir la séparation et j'ai donc décidé de lui demander s'il pensait maintenant à une définition. Très rapidement il m'a expliqué que « se séparer c'est une personne qui est triste et l'autre qui est contente de l'avoir tapé. Alors que c'est son ami et maintenant ils sont plus amis ». Il faut souligner la puissance de cette définition qui n'a pu s'élaborer qu'après les trois entretiens et au moment où je mentionnais notre séparation à venir. Violence, tristesse et trahison s'entremêlaient pour Mohammed et je comprenais mieux, dans l'après-coup, la nécessité de symboliser « son gribouillis » comme une tarte sucrée et de me l'offrir, un peu comme une réponse à ce qui venait de se dire et de s'élaborer.

Au moment de se dire au revoir, certains sont venus me faire un câlin rapide, d'autres m'ont regardée fixement, sans parole, et j'ai occupé l'espace par ma voix, d'autres ont acquiescé et s'en sont allés sans un regard. Il me semble que c'était davantage moi qui m'attendais à ce que ce moment soit plus intense. Pour les enfants, les manifestations ont été élaborées dans l'espace du bureau et, après avoir passé la porte, ils étaient à nouveau dans leur lieu quotidien (le foyer) ou avec leurs assistantes familiales. Je fais l'hypothèse que nous nous étions dit au revoir par ce dernier dessin, et qu'au moment de la séparation formelle, ils étaient dans une posture plus défensive, ayant des difficultés à se positionner entre le quotidien et ce qui avait pu se dire dans ces entretiens.

5.8 L'après-coup

5.8.1 La confrontation avec l'histoire traumatique

Quand je suis sortie du troisième entretien avec Mohammed, j'ai croisé le chef de service. Je n'ai pas pu m'empêcher de lui demander : « Mais qu'est-ce qu'il a vécu cet enfant ? ». Face aux récits du test des contes empreints de violence, d'éventrement et de mort, face aux dessins, face à son agitation anxieuse constante, je fantasmais l'horreur.

Et l'horreur m'a été contée par ce chef de service, tout en marchant dans le jardin du foyer : la violence constante de la mère et du beau-père, allant jusqu'à de véritables actes de torture ; les actes de violence sexuelle contre sa propre sœur auxquelles il a assisté …

Une image mentale très forte s'est imprimée, j'ai vu ce petit garçon, tel qu'il avait pu être avec moi, se faire brûler le corps par des cigarettes. Ce « scénario émergent » (Lachal, 2006) me poursuit mais la focalisation sur cette scène m'empêche d'imaginer les autres violences qu'il a subies, et j'essaie de la repousser de mon esprit, rejoignant ce qu'El Husseini (2016) appelle un « scénario émergent évitant ».

J'ai aussi repensé de manière accrue à ce qu'il a pu me dire : « Je suis là pour enlever ce que j'ai dans ma tête et parce que je faisais des crises ». Comment faire disparaitre les souvenirs traumatiques de Mohammed alors qu'ils sont tellement présents maintenant en moi et, il me semble, dans la tête de ses éducateurs ?

Je me suis raccrochée à l'équipe éducative qui a beaucoup investi Mohammed, lui-même parlant du foyer comme de « ma petite maison ». Il a investi le chef de service comme une figure paternelle protectrice, avec parfois la nécessité d'une contenance physique pour se calmer : aller dans les bras, être tenu, apaise Mohammed et renvoie à une affectivité qui semble si essentielle pour lui.

Dans un deuxième temps, je suis revenue à B. pour une réunion d'équipe afin que les éducateurs m'expliquent l'anamnèse des enfants.

J'ai évoqué Kurtis, ses dessins et la figure de ce chien qui revient à chaque entretien. J'ai gardé le souvenir de ce tout petit garçon qui parlait d'une voix aigüe et calme, qui évoquait peu de choses par la parole, mais qui prenait beaucoup de plaisir à jouer et à dessiner et qui s'animait dans ces moments. Un instant en particulier m'est resté en mémoire, quand il évoquait ce chien et qu'il disait qu'il aimerait « tant le caresser » ; il l'a répété plusieurs fois, les larmes

dans la voix. Face à l'évocation de cette tristesse que j'ai perçue, j'ai été envahie par une forte émotion et j'ai ressenti un mouvement protecteur : ne pas insister, ne pas trop le faire parler sinon il allait craquer. C'est bien ce terme qui m'est venu en tête, comme si je pouvais faire craquer l'enveloppe protectrice et défensive de Kurtis par mes questions. J'ai ressenti sa fragilité et en résonnance j'ai eu moi aussi envie de pleurer.

J'ai donc évoqué avec les éducateurs ce que j'analysais à ce moment-là comme un attachement fort à ce chien resté au domicile. Un court silence s'est installé puis les éducateurs m'ont raconté que, lorsque Kurtis était petit, il aurait été violemment attaqué et blessé par le chien de sa mère. Un voisin serait venu à son secours, sinon il aurait « été dévoré ». Le placement a fait suite à cet incident.

Lors d'une visite médiatisée, sa mère est venue accompagnée d'un nouveau chien, celui dont il parlait pendant les entretiens, ce qui a beaucoup choqué les éducateurs. Selon l'équipe, Kurtis, qui était terrorisé par tous les chiens qu'il rencontrait, a d'abord été effrayé puis fasciné par ce chien.

J'ai été sidérée. Le « scénario émergent par concordance focale » (El Husseini, 2016) fut immédiat : j'avais en tête une rue, des maisons, Kurtis et ce chien, le voisin qui accourrait. En arrière-plan, je voyais une mère qui ne réagissait pas, qui provoquait peut-être même l'attaque ? Ce fantasme ne m'a plus quittée.

Il m'a fallu du temps pour réécouter l'enregistrement, pour regarder le dessin de ce chien. Le passage par la présentation à un séminaire de mon laboratoire de recherche, et aussi l'écriture d'un article où j'évoquais Kurtis, m'ont aidé à penser, à comprendre, à élaborer sur ce phénomène. Mais cette scène précise demeure toujours associée à ce petit garçon. Dans une volonté de réparation, quand j'ai dû choisir le nom que j'allais utiliser pour parler de lui dans ma recherche, une association s'est très vite faite avec un petit garçon rencontré dans ma pratique clinique qui s'appelait Kurtis, le son « keur » renvoyant au cœur et à la douceur. J'ai décidé d'utiliser ce nom pour lui, pour tenter de remettre du cœur au milieu de la violence.

5.8.2 Le blanc psychique

Suite aux entretiens, comme expliqué précédemment, j'y repensais peu et il était très difficile pour moi d'écouter les enregistrements pour réaliser les transcriptions. Peu à peu, je me suis rendu compte que j'étais face à un blanc psychique : j'avais des difficultés à me souvenir des visages et quand certains éléments me revenaient en tête, je les balayais et refusais d'y repenser.

Trois enfants m'avaient demandé à la fin des entretiens que je leur envoie les dessins faits lors du troisième entretien. J'y pensais mais je n'arrivais pas à contacter les familles d'accueil pour avoir leur adresse. Pourquoi ? Qu'est-ce qui m'empêchait de regarder à nouveau ces dessins, de relire ces transcriptions ? Il m'a fallu du temps et de l'espace, physique et psychique, pour arriver à revenir au texte, aux représentations. Ce blanc était en réponse à la sidération psychique propre au traumatisme et le passage par l'écriture m'a aidée peu à peu à comprendre cela.

J'ai ainsi contacté les deux familles d'accueil en précisant que les enfants avaient souhaité que je leur envoie leurs dessins. L'une (où deux enfants étaient accueillis) m'a répondu que les enfants ne s'en rappelaient plus et ne voulaient plus des dessins, tandis que l'autre a souhaité que je les envoie.

Je me suis sentie un peu coupable, j'avais trop attendu, ils voulaient leurs dessins et j'aurais dû les envoyer plus vite. Mais cela me questionnait aussi : ils ne se souvenaient plus ? Qu'est-ce que cela signifiait ? Ce passage par l'assistante familiale était également un filtre : comment leur avait-elle présenté les choses et qu'avaient-ils répondu ?

Je me suis sentie en tout cas redevable, de ce temps qu'ils m'avaient accordé, des éléments qu'ils m'avaient livrés, de m'avoir permis de réaliser cette recherche. Et je devais donc respecter cela au mieux dans mon travail final.

5.9 Le travail d'analyse et de rédaction

A commencé alors le temps de l'analyse et de la rédaction, deux mouvements parallèles qui se nourrissaient l'un de l'autre.

Je me suis rendu compte que j'avais beaucoup de difficultés à sélectionner le matériel que j'allais analyser ou à choisir quelles études de cas j'allais réaliser. C'était en effet un deuxième moment de séparation avec ces enfants qui se mettait en place dans le travail intellectuel de l'analyse et de la rédaction.

J'étais obligée de laisser de côté certains éléments, de sélectionner, d'organiser et d'analyser, et j'étais traversée par des moments d'angoisses à l'idée ne pas réussir à respecter leurs paroles. Sawaya (2019) l'évoque également dans sa thèse : un sentiment d'impuissance au moment de l'écriture, qui semble résonner avec le matériel récolté.

L'impuissance était une des catégories issues des entretiens cliniques : les enfants la ressentaient au passé, au présent et au futur et, dans un mouvement parallèle, je l'ai éprouvé aussi tout au long de la rédaction.

Il faut préciser que cette période de l'analyse et de la rédaction a commencé en même temps que le premier confinement lié à la crise sanitaire de la Covid-19 (mars-mai 2020).
J'ai été contrainte de travailler au niveau professionnel à distance, de chez moi, et cet enfermement a eu un impact très fort sur mes capacités de concentration. J'avais beaucoup de difficultés à réfléchir et à poser mon esprit pour écrire. Il a fallu que les choses s'apaisent et que nous sortions des deux mois de confinement pour que j'arrive à réfléchir à nouveau sur ma recherche, l'enfermement venant ainsi faire résonner ces thématiques liées au placement.

J'ai compris alors que ce travail de séparation avec ces enfants et ce qu'ils m'avaient offert à travers ces entretiens étaient des éléments essentiels à l'achèvement de ma recherche doctorale.

Parfois, des mouvements contre-transférentiels venaient infiltrer mon travail d'écriture : certaines parties étaient très longues à formaliser ; pour d'autres, ma directrice de thèse pointait que j'utilisais de manière omniprésente un vocabulaire en lien avec les problématiques de ces enfants (placer, retirer, retrouver, personne…). Il me fallait donc comprendre ce qui se jouait à certains moments pour pouvoir les retravailler.

C'est le regard extérieur qui m'a aidée à prendre cette distance : ma directrice de thèse, mon entourage familial et professionnel ou les autres doctorants. Les corrections, les relectures et les discussions autour de cette recherche doctorale m'ont permis d'enclencher ce travail de séparation.

Il existait une vraie complémentarité entre mon travail clinique et cette recherche doctorale : plusieurs accompagnements thérapeutiques avec des enfants placés que je suivais depuis bientôt quatre ans se sont terminés au moment où je finissais la rédaction. Ce mouvement parallèle m'a aidée à questionner et à conceptualiser la question de la séparation chez ces enfants, tout en voyant son application dans ma clinique. Cette concrétisation d'un travail intellectuel m'a permis alors de me séparer de cette recherche, car il a toujours été important pour moi d'essayer de produire, avec cette thèse, un travail théorico-clinique qui pourrait aider à la prise en charge de ces enfants.

Discussion / Conclusion

Ce travail sur les représentations de la séparation d'enfants placés a donc été effectué grâce à une méthodologie basée sur plusieurs outils : l'analyse inductive via la Théorie ancrée, ancrée elle-même dans une épistémologie psychanalytique et l'analyse d'outils de médiation. Cette articulation nous a paru nécessaire au regard de l'âge de nos participants mais également de la dimension traumatique de la question de la séparation.

Nous avons obtenu de nombreux résultats et cette richesse est elle-même porteuse de complexité : comment réunir ces différents éléments pour aboutir à une modélisation structurée ? Il a été alors nécessaire d'analyser systématiquement chaque outil avant de pouvoir rassembler les résultats selon les thématiques principales qui se dégageaient de l'ensemble des résultats.

Nous avons également constaté un mouvement, propre à la théorisation ancrée, d'élargissement de notre sujet de recherche. D'une question portant sur les représentations de la séparation, nous aboutissons à une véritable réflexion sur ce qu'induit la séparation dans la vie psychique de ces enfants et comment la séparation semble les transformer.

Comment alors vivre dans cette situation toute particulière du placement et à quel prix ? Ce terme de séparation renvoie-t-il véritablement à ce qui se joue pour ces enfants ? Comment travailler ces questions selon un axe à la fois éducatif et thérapeutique ?

1 Les représentations de la séparation

1.1 Un espace autre

La séparation est associée pour un certain nombre d'enfants à un espace-temps différent. Les enfants expliquent qu'il s'agit de passer d'un espace unique et commun (« être ensemble dans un même endroit »), à une autre spatialité : vivre chacun dans un endroit distinct sans perspective de pouvoir un jour revenir dans le même espace-temps, connu.

Cette représentation est souvent définie par la solitude et un aspect immuable : le trait ou le mur qu'on observe régulièrement dans les dessins, le « coin » d'une pièce où chaque personne représentée se retrouve, les mouvements opposés d'une main indiquant deux directions différentes.

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, la séparation est une composante centrale du développement psychique de l'enfant et permet un travail d'autonomisation et

d'individuation. Dans cette représentation spatiale, la question de l'autonomisation est donc présente puisque la personne séparée est seule, dans cet espace différent de l'autre.

Mais cette autonomisation apparait très solitaire, dans un mouvement proche de celui qu'on peut observer également dans le test des contes : « Maintenant il faut se débrouiller seul ». L'enfant ne peut pas compter sur l'autre mais doit grandir et se développer sans appui extérieur. Cyrulnik évoquait également les risques d'un développement autocentré de l'enfant traumatisé : « Quand les défaillances parentales sont précoces et durables, quand, par malheur, ce milieu sans tuteurs est stable, l'enfant fixe dans sa mémoire un type de développement autocentré. Il a ainsi appris un milieu vide, un désert affectif incorporé dans sa mémoire » (Cyrulnik, 2003, p. 40).

Ces phénomènes évoquent aussi la question de la parentification ou de l'hypermaturité des enfants victimes (Ferenczi, 1932) qui, bien vite, apprennent à fonctionner en dépit des figures parentales.

Ferenczi (p.50) parle d'une « progression traumatique (pathologique) ou [une] prématuration (pathologique) » que l'on retrouve chez de nombreux enfants de cette recherche. Ils utilisent un langage où les tournures et les expressions font souvent penser à celles des adultes. Leurs réflexions et considérations sont parfois très avancées, laissant entrevoir une maturité en décalage avec leur âge ou niveau de développement dans les autres domaines.

Cette hypermaturité leur permet de contrôler et de cadrer le chaos interne et externe, mais elle peut aussi inquiéter car elle met en lumière ce décalage et cette prématuration pathologique contrainte par la violence.

Nous constatons aussi le phénomène de parentification, défini par Blacioti comme « un renversement générationnel, l'enfant devenant fantasmatiquement le parent de son propre parent, se positionnant ainsi dans cette relation intersubjective » (2019, p. 180). Ce renversement, qu'on retrouve très souvent dans la clinique du psychotraumatisme, semble se poursuivre ici, même à distance : l'enfant continue à se positionner dans une posture parentale.

Il semble qu'à travers ces différents éléments se dessine la représentation d'un enfant à l'écart, seul, esseulé, autocentré qui grandit dans un univers fantasmatique quasiment « aparental ». Nous utilisons à dessin le préfixe « a » pour exprimer la privation, le manque qui transforme l'autre par son absence. Leurs parents existent, bien sûr, mais il semble que dans leurs représentations, la conjonction des violences ou des carences et du placement amène à

une transformation de leur statut même d'enfant. Ce dernier doit alors exister et se redéfinir dans un espace intrinsèquement solitaire.

Certaines images proposées par ces enfants évoquent aussi une transformation : il existait une unicité, un état entier avant la séparation, qui se brise. Et cette cassure transforme durablement à la fois la situation de l'enfant mais également le Moi. Cette idée avait déjà été évoquée par Ferenczi ((1932) : confronté à un évènement traumatique, le Moi se déforme (par clivage ou morcellement) et les différentes expériences ne sont pas complétement intégrées.

1.1 La violence

En lien avec cette cassure, la séparation est associée à la violence dans ses différents aspects, psychique et physique, pouvant même aller jusqu'à la mort.

Dans les médiations observées, la violence est omniprésente quand nous abordons la question de la séparation. Comme nous l'avons vu, dans les jeux ou les contes, nous observons une certaine violence physique, du désespoir, la thématique du vol d'enfant ou de l'abandon.

Peu accessibles directement dans les entretiens, les angoisses d'abandon sont très prégnantes dans le test des contes (Royer, 1978), en particulier quand les séparations sont brutales et non préparées. Dans le jeu, bien souvent, la violence apparait lors des moments de séparation et débouche sur un débordement audible dans une parole logorrhéique ou très confuse. Comment trouver une sécurité interne quand le chaos est tant omniprésent ?

Cette violence, souvent associée aux figures parentales dans les médiations, renvoie l'image d'un monde extérieur menaçant et destructeur. Cette association semble alors prendre toute la place et teinte le concept de séparation d'un aspect inquiétant et mortifère.

En effet, la mort est bien souvent la conséquence des scènes de séparation, ce qui amène à formuler plusieurs hypothèses. Quand les enfants vivent une séparation, ils ressentiraient une violence telle qu'elle pourrait conduire à leur destruction. Mais nous pouvons nous demander si la mort ne permettrait pas aussi d'empêcher de vivre ou de ressentir les effets de la séparation. Elle serait une solution pour stopper la violence inhérente aux angoisses d'abandon. En tout cas, cette question du risque d'une séparation et d'une autonomisation psychique et physique semble menacer l'intégrité de l'enfant.

Nous constatons à nouveau la question d'une transformation identitaire inhérente à la séparation.

La fin de l'entretien avec Bastien est éclairante. Il détruit ses dessins libres les uns après les autres et explique : « Et après, il y a plein de tornades et ça emporte toute la France […] Ouais, tout le monde. Personne n'y échappe ».

Il faut donc analyser la question de la violence dans une circularité : pour ces enfants c'est bien souvent la violence (parentale ou familiale) qui conduit à la séparation, et cette dernière est destructive intrinsèquement de ce qui était et qui n'est plus.

La violence est aussi psychique et fortement reliée à la contrainte. Quand nous évoquons le placement, mais également les liens avec leur famille ou une définition plus globale de la séparation, les enfants parlent d'un manque de liberté.

Les enfants se séparent car ils sont obligés de l'être. Comment accepter une autonomisation, une vie pleinement investie quand on vit sous une contrainte à la fois réelle et fantasmée ?

Le moment du placement est très souvent décrit comme ayant été contraint, non préparé, non compris. La méconnaissance de la séparation à venir (car le placement est souvent fait dans l'urgence) renvoie l'enfant à l'impression vivace qu'il n'est qu'un objet qu'on transporte et qu'on dépose à un endroit. Il n'a le pouvoir d'agir ni sur les séparations, ni sur les modalités des liens relationnels.

Cette contrainte doit aussi être reliée à ce qui a pu se jouer pour eux avant leur placement : la violence, qu'elle soit physique, psychique ou sexuelle, ainsi que les nombreuses carences ont dénié à ces enfants leur statut d'être digne et agissant. Comme nous l'avions évoqué dans la partie théorique, Berger (1997) explique que l'enfant maltraité est impacté sur trois axes majeurs de son développement : la représentation de Soi, l'estime de Soi et le contrôle pulsionnel.

1.2 La séparation parentale

Nous retrouvons également une association avec la question parentale : la séparation est liée aux ruptures amoureuses. Cette définition ne permet pas à l'enfant de se ressentir lui-même séparé de sa famille ou de professionnels. En revanche, elle met en lumière la question du choix : dans ces situations, l'enfant exprime plus facilement que l'une des deux personnes a décidé de se séparer (et a eu la liberté de le faire). Ne plus vouloir se revoir, c'est prendre une décision pour soi qui ne signifie pas forcément la destruction interne.

Cependant, cette notion renvoie aussi à la contrainte qui pèse sur l'autre personne. Comme dans la définition de Mohammed, se séparer c'est avoir été trahi par un ami qui a été violent : la séparation serait alors toujours la conséquence d'une violence ou d'une décision arbitraire de l'autre. Est-ce que l'enfant pourrait un jour décider de se séparer de quelqu'un ?

1.3 L'irreprésentable

Bien souvent, ce qui transparaît dans ce protocole, c'est l'irreprésentabilité de la séparation quand elle est en lien avec les enfants. Parler des séparations parentales ou d'une idée générale de la séparation est possible, mais évoquer leurs propres séparations est insupportable.

Dans le jeu, la séparation est peu représentée et, quand elle l'est, nous observons très peu d'affects, même quand la violence ou la mort sont présentes.

Dans les dessins, nous constatons une indifférence majeure : les personnes dessinées sont très peu distinctes les unes des autres, et les mécanismes principaux mis en place sont ceux de l'évitement et de la restriction. Dans les contes, quand la séparation est au centre, la mort y est bien souvent associée. Nous pouvons donc comprendre cet aspect mortifère par l'irreprésentabilité du placement et des questions autour de la séparation.

Ainsi, une des catégories des entretiens a été intitulée « l'irreprésentabilité des affects et du monde interne ». Très peu d'affects sont présents dans ce protocole : le discours est défensif contre l'envahissement traumatique mais semble aussi mettre en lumière des troubles de la mentalisation. Nous repérons un « fonctionnement psychique et relationnel sous le signe de l'agir plutôt que de la parole, la pensée et la symbolisation » (Achim & Terradas, 2015, p. 80). En effet, dans les dessins, les profils 2 et 3 (Cognet & Cognet, 2018) sont les plus représentés, c'est-à-dire des fonctionnements peu ou pas mentalisés.

Chez certains enfants, on retrouve cette pauvreté de l'imaginaire en lien avec la mentalisation. L'imagination est donc cadrée par des mouvements soit très obsessionnels, soit débordants d'un envahissement violent et mortifère.

Dans le jeu, chez beaucoup d'enfants, nous repérons également ce fonctionnement, le rapprochant du concept de jeu « asymbolique » : « L'enfant qui a été traumatisé, a une façon de jouer particulière que l'on pourrait qualifier d'« asymbolique ». Il tente de maîtriser par la répétition mais non de symboliser : son jeu est l'occasion de générer des sensations et non des représentations » (Henni-Juillard & Mazoyer, 2014, p. 146).

Quand nous évoquons directement la question des affects, la séparation est reliée soit avec la tristesse, soit avec « rien ». La tristesse est représentée, dans le discours et les dessins, par les pleurs qui sont bien souvent rejetés, ou associés, comme dans le dessin de Cy-Jean, avec un sourire discordant.

L'affect serait trop dangereux (« je ne pleure plus ») à la fois dans son expression mais aussi dans son ressenti. Il serait alors refoulé par l'enfant qui craint parallèlement son retour et pour certains enfants on pourrait observer un phénomène de clivage.

Quel serait le risque d'être triste ? Feldman évoque le danger de manifester de la tristesse chez les enfants juifs cachés pendant la Seconde Guerre mondiale : « Lorsqu'il était caché, il ne pouvait pas évoquer la disparition de sa mère, il ne pouvait pas montrer sa tristesse car il aurait été en danger ». Les enfants juifs cachés risquaient d'être découverts s'ils montraient leur souffrance et ont dû l'enfermer dans une « boîte a-larme(s) » qui pourra se rouvrir peut-être bien des années plus tard (2019, p. 73).

Dans notre recherche, ce danger semble se nicher dans l'impossibilité de ressentir et de reconnaître la tristesse ou la peur comme des sentiments propres (et non pas fusionnés avec ceux des parents), mais également dans la difficulté à éprouver ces affects sans être détruits en raison du manque de liaison et de sécurisation psychique préalable de l'entourage.

Quelque chose ne peut pas se dire ni se ressentir. Si nous revenons à la question du placement, bien souvent ce moment n'est représentable que dans un chaos à la fois interne et externe. Mais ce qui se passe ensuite, en particulier pour les parents, interroge et est inaccessible : où vont-ils ? Que deviennent-ils ? Pour se séparer, il faut pouvoir se représenter l'autre, ce qui semble particulièrement compliqué.

Ces enfants présentent donc un trouble de la mentalisation.

La mentalisation est un procédé mis en lumière par Fonagy (2018). Il semble important de citer sa préface d'un ouvrage portant spécifiquement sur les thérapies basées sur la mentalisation : « La capacité à se représenter les autres et soi-même en train de penser, croire, souhaiter ou désirer n'arrive pas simplement à quatre ans comme une inévitable conséquence de la maturation ; il se révèle beaucoup plus utile de la considérer comme une aptitude intensément façonnée par la nature des relations d'attachement précoce » (Fonagy, 2018, p. 8).

Le lien avec ce qui s'est joué dans la petite enfance est primordial et dans le cas de traumatismes, les relations précoces ont bien souvent été mises à mal.

La mentalisation se met en place à partir de l'âge de 5 ans après l'intégration de trois modes prémentalisants : téléologique, d'équivalence psychique et fictif.

Terradas et al. (2019) présentent une application de ce concept chez les parents et enfants dans le système de Protection de l'enfance au Québec. Dans cette partie, nous reprenons les différentes descriptions des auteurs (Terradas et al., 2019, p. 15-18).

Certains parents et enfants fonctionnent sous le primat du mode téléologique : « une absence de considération des états mentaux, tant les siens que ceux de son enfant ». L'enfant a donc beaucoup de mal à accéder au monde mental et la « régulation affective [est] axée sur le corps et marquée par l'agir, l'agressivité ou la surexcitation ».

D'autres parents fonctionnent selon la primauté du mode d'équivalence psychique et « éprouve[nt] des difficultés à distinguer [leurs] propres états mentaux de ceux de l'enfant ». « Les états internes pouvant habiter l'enfant sont vécus comme étant réels plutôt que comme une représentation ».

Sur le mode fictif, le parent « n'est pas en mesure de refléter adéquatement les états mentaux de son enfant car il n'est pas en contact avec sa propre expérience affective […] La primauté du mode fictif serait illustrée par un enfant qui a parfois recours à la dissociation, qui présente un discours vide ou faussement mature, qui rationnalise ou qui n'arrive pas à identifier ses états mentaux, mais pouvant y arriver chez autrui ».

Les différents enfants rencontrés semblent en effet fonctionner selon ces trois primats, en particulier le mode fictif pour la plupart d'entre eux, mais également selon le mode téléologique.

Ce trouble de la mentalisation chez les enfants ayant vécu des traumatismes complexes et qui sont placés semble particulièrement intéressant car il permet de proposer des interventions thérapeutiques ciblées.

Il est très compliqué de maintenir en soi des éléments affectifs et relationnels quand la mentalisation est inopérante. De plus, si on ne peut se représenter l'autre et les liens, comment s'en séparer et donc s'autonomiser ?

Les violences, les non-dits familiaux continuent à agir, à avoir une emprise sur le fonctionnement psychique de l'enfant : il n'en est pas séparé et il ne peut pas élaborer ni

mentaliser ce qui se joue. Comment alors aller vers l'autre quand ce qui s'est joué dans sa famille est tu, effractant, irreprésentable ?

Nous avons pu montrer que les dessins de la séparation étaient marqués par des difficultés de mentalisation témoignant d'une sensibilité certaine au contenu latent de cette consigne. Face à la question de la représentation d'une séparation, les enfants mettent ainsi en place des mécanismes de défense plus ou moins opérants, empêchant même parfois la lisibilité et la compréhension du dessin par l'autre.

La majorité d'entre eux va proposer des dessins où règne une certaine confusion et/ou une tendance générale à la restriction, venant témoigner d'un besoin de contrôle face à la consigne, mais également de difficultés de représentation et de mentalisation qui sont moins visibles, par exemple, dans le dessin libre.

Il semble difficile pour ces enfants de représenter la séparation et de se représenter séparés, à la fois dans un mouvement défensif contre l'envahissement traumatique et dans ce qui semble être un manque de liaison psychique, nous renvoyant aux processus primaires décrits par Bion (1963). Ces éléments bruts, archaïques n'ont pas pu, ne peuvent pas être intégrés et transformés grâce la fonction alpha parentale. La séparation reste un élément brut difficilement représentable par et pour l'enfant.

Ces phénomènes semblent proches de ce que Bonneville-Baruchel (2015) décrit dans les traumatismes relationnels précoces : des troubles dans le pare-excitation et des enveloppes psychiques qui empêchent la représentation et la mentalisation.

Ce trouble semble dépasser le cadre des dessins car il apparaît dans les autres médiations ou les entretiens : la discordance, la confusion, la désorganisation, les incursions traumatiques sont peu liées, peu intégrées et nous semblent être les signes d'une altération de la secondarisation et donc de la fonction alpha.

2 Le monde interne

2.1 L'instabilité psychique

L'instabilité interne est au cœur de leur fonctionnement et est en miroir avec l'instabilité externe qu'ils connaissent à la fois dans leur vie quotidienne et dans leur milieu familial.

Les figures parentales ont bien souvent été défaillantes : ces enfants ont vécu des maltraitances physiques, sexuelles, psychologiques ou des négligences importantes qui ont conduit à leur placement.

Cet élément renvoie à ce qui a pu être évoqué dans la partie théorique par rapport à la théorie de l'attachement (Bowlby, 1978). La manière dont les figures d'attachement répondent aux besoins de l'enfant face à un danger interne ou externe structure peu à peu le style d'attachement de l'enfant.

Si ces besoins ne sont pas pris en charge ou de manière inadéquate, le style d'attachement est insécurisé, ce qui aura des conséquences sur les modalités des relations ultérieures. Main et Salomon (1986) puis Main et Hesse (1990) ont mis en avant le style d'attachement désorganisé souvent identifié chez les enfants ayant été maltraités. « L'enfant active sans cesse son style d'attachement du fait des comportements inadéquats de sa figure d'attachement, qui échoue à le désactiver, le laissant dans « une peur sans solution » » (Genet & Wallon, 2019, p. 14).

Ces échanges précoces ont aussi un impact sur d'autres concepts du développement affectif de l'enfant : le modèle de soi, la perception des autres et la perception du monde (Boutillier, 2012).

Dans un chapitre consacré aux liens entre psychanalyse et théorie de l'attachement, Golse explique ainsi : « Il est clair que la maltraitance vient perturber gravement les différents processus en jeu dans la double dynamique de différenciation inter et intrapsychique, d'où le risque d'instauration d'un attachement de type désorganisé » (2020b, p. 152).

Dans ce protocole, les enfants montrent toute la difficulté de maintenir actuellement un lien sécurisant à la fois externe et interne avec leurs parents. L'absence, les carences, les souvenirs traumatiques, ou parfois l'arrêt total des contacts conduit à un sentiment de tristesse, d'injustice ou de colère qui n'arrive pas à se lier correctement (ou harmonieusement ?). Bien souvent, il semble que ces affects confrontent les enfants à un vide interne terrifiant.

Ces constatations amènent à questionner la présence d'éléments dépressifs et plus particulièrement de la première forme de dépression chez l'enfant, consécutive à « une déprivation précoce et massive » (Marcelli & Cohen, 2015, p. 404). Cette forme, nommée par les auteurs comme « figure du vide et de l'irreprésentable », renvoie à ce qui a pu être observé chez les enfants de cette recherche.

Nous repérons également un clivage propre à cette population, entre idéalisation parentale et incursion de souvenirs violents et mortifères. Les places des uns et des autres, la distinction des sexes ou des générations sont souvent très floues et non sécurisantes.

À la fois dans la réalité et dans le monde fantasmatique, les figures parentales sont terrifiantes, violentes, maltraitantes, absentes ou confusionnantes (parfois dans un registre incestueux). Nous observons ainsi la construction d'imago parentales dans le même registre.

Ces enfants n'ont pas pu introjecter une imago bonne, nourrissante, sécurisante, ce qui a de graves conséquences sur l'introjection actuelle d'autres figures.

Comment alors se séparer d'une figure instable et insécurisante ? Comment supporter d'être en lien et éventuellement se séparer quand c'est l'instabilité interne qui règne ?

Cette dimension pose aussi la question de l'intersubjectivité. Golse (2020a, p. 45) précise que « penser l'accès à l'intersubjectivité exige de penser simultanément le creusement de l'écart intersubjectif et l'établissement des liens primitifs compensateurs de cet écart ». Il illustre ces deux composantes par la métaphore de l'araignée qui descend en tissant sa toile. Arrivée en bas, elle se distingue donc du plafond mais elle garde des liens par les fils tissés et elle pourra, si nécessaire, les emprunter pour remonter.

Ces enfants connaissent en effet des difficultés dans l'établissement des liens primitifs. Ces derniers sont insécurisants et insuffisamment stables et ne leur permettent pas de mettre en place un écart intersubjectif de bonne qualité permettant une différenciation opérante.
Les relations à l'autre sont donc fortement impactées par ces difficultés d'accès à l'intersubjectivité.

Ces enfants ont aussi vécu de multiples ruptures et séparations tout au long de leur parcours, à la fois au sein de la famille et après leur placement. Ceux de notre protocole sont jeunes et ont connu, pour la plupart, un ou deux lieux de placement. Mais leur parcours reste marqué par les différents éducateurs qui les ont accompagnés, les enfants qui sont arrivés ou partis dans leur foyer ou famille d'accueil, les changements de référents ou de juges…

Ils ont souvent des liens physiques confus et confusionnants avec leurs familles (les visites et leur organisation, les absences des parents, la difficulté à savoir où vivent les différents membres de leur famille…).

Quand une personne se détache dans le discours de l'enfant, elle semble lui permettre de commencer à se représenter un autre sans craindre d'en être séparé à tout instant. Mais, bien souvent, cette peur reste omniprésente et empêche la bonne introjection de l'objet externe. Les

ruptures et séparations ont un impact sur le lien à l'autre mais également sur l'intégration psychique de l'enfant.

Comment secondariser, comment introjecter ce qui peut être arraché, enlevé ? Comment se représenter quand on s'est construit autour d'imagos défaillantes et que les liens psychiques et physiques perdurent tout en étant très instables ?

Berger (1997, p. 103) précise ainsi : « Pour se séparer psychiquement de l'autre, il faut avoir suffisamment de présence de l'autre en soi, une présence satisfaisante, dont ensuite on pourra se séparer ». L'absence de cette présence satisfaisante chez ces enfants ne permet pas à la séparation psychique d'advenir.

2.2 L'empreinte du traumatisme

Nous sommes donc confrontés à la question du psychotraumatisme complexe.

C'est Terr (1991) qui est la première à différencier traumatisme de type 1 (des évènements uniques et soudains qui ont un début et une fin) et traumatismes de type 2 (des évènements répétés et multiples). D'autres auteurs, à la suite de Terr, ont proposé la notion de psychotraumatisme complexe, qui pourrait permettre de mieux décrire les tableaux cliniques des enfants et adultes victimes de traumatisme de type 2.

La Classification internationale des maladies (CIM 11, OMS, 2019) a intégré ce trouble en le distinguant du syndrome de stress post traumatique. Le psychotraumatisme complexe est défini ainsi : « un trouble qui peut se développer à la suite d'un événement ou d'une série d'événements d'une nature particulièrement menaçante et atroce, des événements la plupart du temps prolongés ou répétitifs dont il est difficile voire impossible de s'échapper (par exemple : torture, esclavage, génocide, violences conjugales prolongées, violences sexuelles ou physiques répétées dans l'enfance). Tous les symptômes du PTSD sont présents. S'y ajoutent : 1) des problèmes dans la régulation des affects ; 2) des croyances négatives sur soi (que l'on est diminué, un perdant, ou inutile), accompagnées de sentiments de honte, de culpabilité ou d'échec en lien avec les événements traumatiques ; 3) des difficultés à maintenir des relations avec les autres et à s'en sentir proche. Ces symptômes sont graves et persistants. Ils causent des troubles importants dans le fonctionnement personnel, familial, social, scolaire, occupationnel ou dans d'autres domaines importants du fonctionnement » (traduction Kédia, 2020).

Vila (2006, p. 99) propose différents symptômes spécifiques repérés chez les enfants souffrant de psychotraumatisme complexe : secret et loi du silence, inhibition intellectuelle,

émoussement affectif, troubles de l'attachement, plaintes somatiques, abus d'alcool et de substances, troubles du comportement alimentaire, auto et hétéro agressivité. Dans ce trouble, sont aussi observés des phénomènes de dissociation de la conscience, des « attitudes de passivité extrême ou l'établissement de liens pathologiques de dépendance avec le persécuteur », qui sont souvent différents de ceux des traumatismes de type 1.

Ces descriptions semblent bien correspondre à la vie psychique des enfants placés, où le psychotraumatisme impacte durablement leur fonctionnement tant au niveau relationnel, psychique, comportemental que social.

Quand nous évoquons le placement ou la vie au domicile familial, nous observons des confusions, des incohérences, un discours haché et parfois incompréhensible qui signent l'incursion traumatique.

Les enfants expliquent souvent qu'ils ne veulent pas en parler, qu'ils ne savent pas ou qu'ils ne s'en rappellent plus. Nous pouvons alors interroger plusieurs concepts : ont-ils refoulé ces souvenirs ? Est-ce qu'ils les évitent ? Ou peut-on y voir la marque de phénomènes dissociatifs ?

Dans cette recherche, il semble que nous devions questionner un mécanisme de répression plutôt que de refoulement, proche des conceptions de Janet des phénomènes dissociatifs (1889).

Comme nous l'avons vu, les interruptions, les appels au cadre, la confusion ou le silence quand nous évoquons la vie avant le placement, renvoient à la question de l'irreprésentable, du vide interne d'un manque de liaison psychique, qui diffère du refoulement.

À la précision temporelle concernant leur vie quotidienne et les visites s'oppose une temporalité floue concernant leur passé. Ce temps clivé semble bien correspondre à ce que nous savons des mécanismes traumatiques : reviviscences, amnésie, dissociation.

Le concept de dissociation est actuellement intégré dans les différentes classifications comme le DSM V (APA, 2013) : « Une perturbation et/ou une discontinuité dans l'intégration normale de la conscience, de la mémoire, de l'identité, des émotions, de la perception, de la représentation du corps, du contrôle moteur et du comportement » (American Psychiatric Association, 2013). D'un phénomène d'abord péritraumatique visant à protéger l'enfant de la violence par des mécanismes de sidération, déréalisation ou dépersonnalisation, la dissociation peut s'installer et est bien souvent un facteur d'aggravation ou de maintien des symptômes (Ensink et al., 2017).

Nous constatons donc que le traumatisme et ses symptômes perdurent : les enfants n'en sont jamais séparés. Nous comprenons toute la difficulté de vivre et d'intégrer les autres séparations nécessaires au développement psychique.

Ces questions passionnantes permettent ainsi de mieux appréhender ce qui se joue pour les enfants placés.

3 Les fonctionnements défensifs

Nous observons plusieurs fonctionnements psychiques qui semblent permettre aux enfants de se défendre contre l'envahissement traumatique et l'irreprésentable : l'obsessionnel, l'inhibition et le corporel.

3.1 L'obsessionnel

Selon Marcelli & Cohen (2015), des comportements obsessionnels sont fréquents chez les enfants de cet âge, ce que nous observons également dans cette recherche. Mais ces comportements et ces pensées sont très souvent en lien avec l'organisation des liens.

Les visites sont précisées grâce au nombre et à la temporalité : le lieu, la durée, le jour, l'alternance… Cet ancrage au numéraire permet de maîtriser le cadre de la séparation et d'inscrire le lien dans une temporalité.

L'aspect obsessionnel correspond à une défense contre le vide et le mortifère. Il permet de structurer la narrativité familiale et le lien mais ne peut pas toujours protéger de l'incursion traumatique.

Pour certains enfants, comme Lili, le nombre permet de donner du sens à la séparation et de rationaliser ce qui conduit à sortir de l'impuissance.

Chiffrer, temporaliser, c'est aussi amener du lien, de la liaison psychique, et ces comportement obsessionnels sont alors des mécanismes de défense opérants s'ils ne prennent pas toute la place ou s'ils ne rigidifient pas le fonctionnement.

Chez Anjali, par exemple, ces mécanismes sont trop rigides et sont omniprésents, ce qui entrave la fluidité psychique.

Nous l'observons aussi dans la question du cadre et de son contrôle.

L'annonce, le respect et le maintien du cadre rassurent et permettent à la relation d'advenir sans trop de destructivité. Les questions posées au chercheur sur le cadre et la temporalité se sont souvent concentrées sur la séparation à venir à la fin des trois entretiens : pouvoir y répondre et pouvoir travailler justement cette séparation permet à l'enfant de vivre cette expérience sans être trop envahi ou déstabilisé.

Il nous semble également que la rigidité et le contrôle permettent de rendre plus lisible pour soi et l'autre la vie psychique et les mouvements internes.

3.2 L'inhibition

L'inhibition est définie ainsi par Freud (1926, p. 5) : « L'inhibition est l'expression d'une restriction fonctionnelle du moi qui peut elle-même avoir des causes très diverses ».

Il est donc nécessaire de préciser sur quoi porte l'inhibition. Comme nous l'avions précisé dans notre partie théorique, l'inhibition peut être cognitive, relationnelle, comportementale ou mentale.

Dans cette recherche, nous constatons une inhibition affective et comportementale mais également en lien avec l'imaginaire.

En effet, pour beaucoup d'enfants, les dessins ou les scènes de séparation jouées sont marqués par une pauvreté de l'imaginaire.

Dans les dessins, nous observons une pauvreté graphique, de la restriction (des couleurs, du nombre d'éléments, des détails distinctifs) et de la simplification. Dans le jeu, certains enfants vont avoir des difficultés à faire jouer les personnages ou à imaginer des dialogues. C'est ce que Marcelli et Cohen (2015) appellent « l'inhibition des conduites mentalisées » où le travail fantasmatique est mis à mal (des enfants qui rêvent peu, ont du mal à imaginer, jouent de manière très conformiste ou répétitive).

D'une inhibition des conduites mentalisées, nous pouvons également faire l'hypothèse d'une inhibition de la pensée en elle-même.

Cette inhibition de la pensée peut se voir dans l'entretien où nous avons relevé l'omniprésence de l'adverbe « bien » et des minimisations. Ce discours défensif est en miroir avec le comportement inhibé de certains de ces enfants, décrit par leurs éducateurs.

Quand l'inhibition comportementale et affective est levée grâce aux médiations et aux outils projectifs, nous observons l'incursion d'angoisses archaïques et mortifères, témoignant

de l'aspect défensif de cet élément. C'est alors une angoisse non mentalisée qui est à l'origine de l'inhibition dans cette recherche.

Marcelli & Cohen (2015) expliquent bien que certains enfants inhibent leur fonctionnement pour ne pas être débordés par les pulsions libidinales et agressives quand le Moi est trop fragile. Ce discours défensif pourrait aussi protéger l'enfant du clivage des figures parentales : entre objets d'amour et imagos violentes.

3.3 Et le corps ?

Chez certains enfants, nous observons des mouvements corporels tout au long du protocole. Bouger, se déplacer, toucher les objets ou son propre corps permet de vivre et d'exprimer les mouvements internes, mais c'est aussi un moyen de contrôler l'environnement. Parfois, ce mouvement devient débordant, désorganisant car il reflète le chaos qui nous semble être concomitant d'un vide interne relié aux figures parentales.

3.4 La sublimation

Sur la question du lien relationnel plus spécifiquement, les objets et les dessins jouent un rôle particulièrement intéressant.

Comment faire exister l'autre dont on est séparé ? Les enfants ont besoin de montrer, de mettre en lumière leur famille : par des objets, par des activités faites en visite, par leur mention dans les entretiens. Les liens sont montrés, mis en scène, rejoués, permettant de continuer à les faire exister, perdurer et ne pas les perdre.

Quand les visites médiatisées ont lieu et se déroulent de façon satisfaisante, ils expliquent qu'ils ont fait des « choses ensemble » avec leurs parents. Construire et vivre des moments signifiants permet de combler le vide ou la terreur reliée aux représentations. Les cadeaux ou objets offerts sont alors des signes d'amour qui peuvent se voir dans la réalité et qui peuvent aussi être montrés à l'autre.

Concernant ce qui se joue au moment de la séparation avec le chercheur, nous retirons plusieurs enseignements issus du dessin libre qui est explicité comme la dernière activité faite avant de se séparer. Nous avons réparti ces dessins en trois catégories qui viennent montrer ce qui peut se travailler dans la séparation.

Certains dessins sont des cadeaux pour le chercheur : l'objet permet de garder une trace, de garder du lien, de lier l'enfant et le chercheur mais également d'offrir un remerciement pour ces entretiens.

D'autres dessins sont liés au rêve : dessiner permet d'envisager un futur ou une autre réalité fantasmée et idéalisée. Dans ces dessins, la séparation est une préfiguration de quelque chose de nouveau, d'une autonomisation qui pourrait advenir sans une angoisse trop destructurante. Ainsi, le dessin de Mélissa (une île déserte où elle vit avec ses amies, sans adultes) illustre à merveille ce rêve d'autonomie et de calme où elle pourrait vivre détachée des difficultés familiales et de la violence. Le dessin de Lili représente un parachute qui protège la chute ou l'envol d'une petite fille : il est alors possible de s'envoler, de se séparer, tout en prenant certaines précautions nécessaires.

Pour d'autres enfants, ce sont des dessins en lien avec des membres de leur famille, comme s'il était nécessaire de les faire exister et de montrer leur importance. Mais cette représentation positive des figures parentales permet aussi de rejouer la séparation, par ce moment de fin de la recherche, tout en se protégeant de l'angoisse.

Le lien peut donc se maintenir par un symbole mais aussi par son existence propre : être un objet artistique. La sublimation permet alors de se séparer tout en conservant quelque chose de l'autre.

Au moment de la séparation proprement dite, nous voyons l'importance de la parole, de l'objet ou du jeu pour accompagner ce mouvement. Jason joue ainsi à nourrir le chercheur, d'autres vont offrir un objet, une parole ou une question venant sceller le lien et continuer à le faire vivre. Ces éléments permettent également de continuer ce travail de représentation pour que cette séparation-là ne tombe pas dans le vide de l'irreprésentable.

4 Un retour nécessaire sur le terme : se séparer

Il paraît nécessaire de se questionner sur le terme même de séparation et ce à quoi il correspond pour ces enfants.

50% ne se disent pas séparés de leurs deux parents, certains évoquent une définition de la séparation qui ne peut pas s'appliquer à leur situation, d'autres ne parviennent pas à se dire ou se ressentir séparés. Nous avons fait l'hypothèse qu'il était impossible de se dire et se

ressentir séparés de personnes qu' on n'arrive pas à représenter, mais il semble qu'il faille aller au-delà de cette réflexion.

En effet, de quoi ces enfants sont-ils séparés ?

Il faut revenir sur les liens qui sont constitutifs de l'individu et de son identité. Pédrot et Delage (2005) distinguent les liens d'appartenance (primaires, c'est-à-dire qui s'imposent à la personne, et secondaires, qui sont choisis), les liens d'alliance (le couple) et les liens de filiation. La filiation est : « la reconnaissance de liens entre les individus qui descendent les uns des autres » (Segalen & Martial, 2013, p. 28).

D'autres auteurs vont évoquer les liens d'affiliation (Feldman et al., 2016, p. 291) : « Il s'agit des appartenances à des groupes (Lévi-Strauss, 1973, p. 132), qu'ils soient culturels, ethniques, religieux, de genres… ». Kaës développe la question du passage des liens de filiation aux liens d'affiliation en précisant que « dans notre demande d'affiliation à un groupe, il y a ce qui dans notre filiation fait question » (1985, p. 30).

Lebovici (2001, p. 26) évoque également cette question du lien et de la continuité entre ces deux phénomènes en choisissant l'image de l'arbre généalogique, l'arbre de vie qui « permet d'imaginer les conditions dans lesquelles on peut décrire le passage très souhaitable de la filiation à l'affiliation » par le mouvement et le développement des branches qui se ramifient peu à peu.

Les liens de filiation et d'affiliation sont particulièrement touchés dans le cas d'enfants placés.

Bouregba distingue différents liens de filiation : le lien de filiation biologique, le lien de filiation juridique (l'autorité parentale, comment la société reconnait le parent et l'enfant), le lien de filiation éducatif et affectif et les liens psychiques. Il précise pour ces derniers : « Les liens psychiques ne disparaissent pas dans le cas d'une rupture des relations, ils se figent sur des modalités imaginaires » (2013b, p. 165). En effet, même si les enfants ne voient plus ou très peu leurs parents, ces liens psychiques perdurent.

Comme Bouregba le précise : « La question du maintien du lien est de fait une mauvaise question et c'est pourquoi, elle n'a jamais eu que de mauvaises réponses ou des réponses dogmatiques. Quelles que soient les conditions d'existence de l'enfant, les liens psychiques qui le rattachent à ses parents existent » (2013a, p. 162).

Les liens psychiques perdurent à la fois sur un versant imaginaire mais également par un maintien de souvenirs traumatiques ou de processus inconscients. Ainsi, la question de la dette de vie (Bydlowski, 2008) est éclairante : cette dette d'existence, qui peut parfois même être formulée directement à l'enfant, le conduit à se sentir redevable de son parent et empêche donc la différenciation.

Guyotat distingue trois types de liens pour expliquer ce qu'il nomme des filiations traumatiques. Tout d'abord, la filiation instituée, c'est-à-dire « une inscription symbolique instituée de la filiation, dont le droit, la définition juridique, est la plus typique ». Ensuite, la filiation narcissique qui « est une inclusion, une incorporation, par la génération, d'une sorte d'enclave psychique ». Enfin, la filiation de corps à corps « de l'ordre de l'évidence visuelle », c'est celle qui relie le corps de la mère à celui de l'enfant. Ces différents niveaux des liens de filiation peuvent être attaqués de manière indépendante ou les uns avec les autres par des évènements symbolicides : des « problèmes de transmission qui traverse les générations, sans pour autant être symbolisée » (Guyotat, 2005, p. 20-22).

Le placement semble être alors un évènement symbolicide qui attaque ces trois types de liens de filiation.

De plus, certains liens physiques perdurent la plupart du temps : les visites, qu'elles soient ou non médiatisées, les appels, les courriers… Les discours des professionnels sur la famille sont aussi omniprésents. Pour ces enfants, que pourrait vouloir dire alors le fait de se séparer ? Un élément factuel est que ces enfants ne vivent pas avec leurs parents. Mais ils restent pourtant très (trop ?) liés avec ces derniers : par les liens psychiques, traumatiques, les rencontres physiques… Cette séparation n'est pas totale et définitive (sauf dans le cas du délaissement parental). Comment concilier cette situation bien particulière avec les autres séparations (les changements d'instituteur, le départ d'un éducateur, les ruptures amoureuses) ? Comment se construire avec la réalité d'une séparation toute particulière ?

Nous comprenons mieux pourquoi cette question « de qui es-tu séparé ? » ne permet pas à tous les enfants d'évoquer leur propre situation. Cette séparation des parents, si elle n'est pas définitive, que signifie-t-elle ? Que veulent dire les visites, les échanges, les allers-retours, parfois en dépit de ce que souhaite l'enfant (voir ou ne pas voir le parent) ? Comme l'a exprimé Lili, cette séparation est bien « bizarre ».

Les enfants perçoivent l'aspect protecteur du placement et le remettent peu en question, mais ce qu'il induit les fait également souffrir.

Il faut donc revenir sur d'autres phénomènes pour mieux les distinguer de la séparation et comprendre ce sur quoi ces enfants achoppent.

Tout d'abord, il faut différencier une séparation « pour toujours » d'une séparation temporaire où des retrouvailles seraient possibles.

Freud (1926, p. 284) explique ainsi que dans les premiers temps de la vie, le bébé « ne peut pas encore différencier l'absence éprouvée temporairement et la perte durable ; dès l'instant où il a perdu sa mère de vue, il se comporte comme s'il ne devait jamais plus la revoir, et il lui faut des expériences consolatrices répétées pour enfin apprendre qu'à une telle disparition de la mère a coutume de succéder sa réapparition ».

Il semble que cette confusion archaïque perdure chez les enfants placés, du fait de la défaillance des objets primaires et de la spécificité du placement.

Il nous parait important de revenir sur le deuil pour expliquer ce qui se joue par rapport à la séparation. Dans le deuil, une nouvelle rencontre avec l'objet perdu est impossible, la perte est irréversible. Bernateau (2010) précise que dans le processus du deuil, l'objet est tout d'abord surinvesti pour pouvoir ensuite s'en détacher. Mais dans le cas du placement, ce désinvestissement est compliqué, à la fois par les troubles dans l'investissement des figures parentales mais aussi par les liens qui persistent.

Le travail de séparation diffère donc du deuil, cependant, du fait des difficultés dans les processus primaires de séparation, on retrouve des mécanismes communs.

Toutes les séparations ne sont pas traumatiques et la séparation est un concept important et fondateur pour le développement psychique. Qu'est-ce qui fait souffrir ? Qu'est-ce qui effracte ? Il semblerait que la notion d'inéluctable soit au centre : quand on se sépare, est-ce qu'une réunion est possible ? Ou bien, pour ces enfants, est-on dans un processus proche de celui du deuil ?

Il faut donc revenir sur l'association avec la mort faite par ces enfants.

L'âge de latence est en effet un âge charnière concernant le concept de la mort. Bacqué et Hanus (2020) distinguent quatre âges importants. À 6 ans, les enfants font la différence entre le sommeil et la mort mais les notions de l'irréversibilité et d'universalité ne sont pas acquises. À 7 ans, l'enfant progresse et prend conscience de l'irréversibilité mais reconnait peu

l'universalité de la mort. À cet âge, l'enfant peut très être angoissé par rapport à ces questions. 8 ans est l'âge où ces deux concepts sont acquis ou en voie d'acquisition et l'enfant peut mieux se défendre contre les angoisses mortifères. Vers 9 ans, « l'idée de mort, comme celle de vie, [est] correctement acquise » mais les auteurs pointent l'importance du vécu antérieur de l'enfant et du discours de l'entourage dans cette acquisition (Bacqué & Hanus, 2020, p. 85).

Parallèlement à ce travail sur la séparation, les enfants de cet âge prennent peu à peu conscience de l'irréversibilité et l'universalité de la mort. Ainsi ces deux concepts sont fortement liés et reliés aux mêmes interrogations et angoisses, et il semble qu'ils aient du mal à les distinguer.

Quand on se sépare, on aurait toujours l'espoir de se revoir un jour car la séparation définitive, associée à la mort, n'est alors pas représentable.

5 Se sentir placé, séparé, en lien ? Quelle vie psychique chez ces enfants ?

5.1 Discontinuités dans les liens

La catégorie centrale des entretiens est donc la discontinuité dans le lien à l'autre et à soi. Pour ces enfants, la question de la séparation est fortement reliée à ce qui peut se jouer dans le maintien des liens et dans leur intégration.

L'absence de figures intériorisées suffisamment stables, les angoisses archaïques et en lien avec la mort, le vide interne sont tout autant de mécanismes contre lesquels l'enfant lutte continuellement pour ne pas être détruit.

Se sentir séparé serait aussi associé avec le fait de se sentir ou non relié : quand les différents liens se distendent, est-ce vraiment la séparation ou bien est-ce l'absence, le manque, le vide qui se font sentir ? Comme nous l'avons vu, se sentir séparé est souvent très éloigné de ce que nous percevons de l'extérieur de la réalité d'éventuelles séparations.

Ces discontinuités dans le lien à l'autre jouent aussi un rôle dans le lien à soi.

Une autre catégorie est importante pour comprendre ce qui se joue pour ces enfants : la question de l'impuissance, omniprésente dans les entretiens.

Cette passivité subie et contrainte est particulièrement marquée par rapport au placement et aux séparations actuelles. Elle impacte la narrativité et la mentalisation de l'histoire de ces

enfants. Se vivre et se sentir unifié, intégré est difficile car ils ont l'impression de ne pas pouvoir agir sur leur passé, leur présent et leur futur.

Ainsi, cette impuissance puise aussi son origine dans la violence ou la négligence subie dans le milieu familial et qui perdure, par le maintien des liens psychiques et par la confrontation, parfois terrifiante, avec les figures parentales en visite. Par ailleurs, en raison de l'organisation de la protection de l'enfance, malgré les tentatives des professionnels, le parcours de l'enfant placé est bien souvent marqué à la fois par de nouvelles ruptures mais également par des décisions contre lesquelles l'enfant ne peut rien dire ou faire.

Nous comprenons l'impact de la séparation sur les théories de la vie (Bailly, 2007) de ces enfants : le placement vient repenser, transformer ce qui existait auparavant. L'enfant s'était construit dans cette période antérieure marquée par la violence ou la négligence, et il avait mis en place des théories influencées par ces éléments. Le placement, qui a protégé l'enfant de la violence, a aussi complètement réorganisé ces théories et c'est également cet élément qui peut expliquer son aspect destructurant.

5.2 Transformation identitaire

Il semble alors que ces enfants placés vivent une véritable transformation identitaire. La séparation transforme l'enfant, mais pas dans le sens d'une individuation normale et bénéfique pour son développement.

La séparation modifie ce qui était, change l'enfant et provoque une forte fragilité narcissique. Comme le dit Bastien dans un dessin, la personne dont son père se sépare est « la séparée » : cette notion prend toute la place et engloutit son identité propre.

Nous élargissons donc notre question de départ : nous avons évoqué les difficultés de survie face à la séparation et nous allons nous centrer maintenant sur son aspect transformatif.

Ces enfants semblent être face à une impossibilité psychique : la distance, le manque, l'absence, la violence empêchent de se vivre unifiés et l'enfant doit nécessairement se transformer pour vivre. Car il est impossible d'être unifié quand toute autonomisation renvoie à l'anéantissement.

Nous pouvons faire l'hypothèse d'un trouble identitaire à la fois dans la transformation de soi mais également dans l'existence d'une faute originelle. En effet, cette transformation marque l'enfant comme au fer rouge, comme s'il portait en lui le placement qui le rend différent de ce qu'il était avant.

Cette idée n'est pas sans évoquer la clinique de la mélancolie. Dès 1917, Freud avait mis en exergue les ressemblances et différences entre le concept du deuil et celui de mélancolie. Chabert (2019, p. 198) précise cette distinction : ce que « la mélancolie révèle, qui n'était pas si évident dans le deuil (puisque celui-ci concerne une perte d'objet), c'est que le sujet souffre d'une perte quant à son moi. Ainsi se dégage une différence notoire entre deuil et mélancolie : le deuil inscrit une perte objectale alors que la mélancolie signale une perte narcissique ».

Berger (1997, p. 13) évoque cet aspect mélancolique dans la clinique de l'enfant placé : « une forme de dépression particulièrement grave et douloureuse dans laquelle *le sujet s'accuse d'être à l'origine de ce qui le déprime*, soit ici d'être la cause de la séparation de ses parents, de son abandon, ou de leurs négligences éducatives ».

Une composante mélancolique se retrouve donc dans cette recherche : nous constatons une perte narcissique où l'enfant est à la fois la cause et la victime des violences et du placement, ce qui entraine un véritable trouble identitaire.

L'émergence de cette thématique de la faute renvoie à la notion de culpabilité, très présente dans la clinique psychotraumatique. Dans cette recherche, ce qui apparait est la question d'un défaut de l'enfant, d'une faute originelle, c'est-à-dire liée à son existence même, ce qui aurait provoqué son placement. Il serait la cause de la séparation en raison de son identité et de son existence. Cette question viendrait aussi faire écho à celle de l'amour : est-ce que l'enfant est séparé parce que l'autre (parent ou figure parentale) ne l'aime plus ? Ou parce qu'il est impossible de l'aimer tel qu'il est ?

À nouveau, la question des liens, ici d'appartenance et d'affiliations, est au centre : comment rester en lien quand on a été transformé par la séparation et le placement ? À qui appartient-on ? Comment éviter un rejet fatal ? Nous entendons ici fatal dans le sens du *fatum* latin, le destin tragique contre lequel on ne peut lutter.

Nous pouvons donc considérer que les enfants placés sont des enfants exposés. Nous comprenons ce terme comme se référant aux pratiques de l'Antiquité où les nouveau-nés pouvaient être exposés à un endroit spécifique, c'est-à-dire abandonnés et livrés à un sort inconnu (Feldman, 2016). Le placement protège l'enfant mais ne lui permet pas toujours de se développer de manière suffisamment sécurisante, étant bien souvent continuellement réexposé à des souvenirs, des personnes ou des conditions de vie potentiellement traumatiques.

Dans son travail doctoral, Novo (2020) a montré que l'accueil familial thérapeutique permettait aux enfants placés de se développer plus sereinement et de reprendre un travail de subjectivation, car un travail thérapeutique spécifique était réalisé sur les différents liens qui les constituent et les entourent.

5.3 Une vie en parallèle

Ces enfants vivent alors une vie en parallèle des autres, ils sont exclus du monde « normal ». La séparation, vécue comme une contrainte qui transforme identitairement, est associée trop fortement à une différence qui les éloigne de ce que vivent les autres enfants, à l'école par exemple, mais également des adultes du quotidien.

Il existerait une autre vie, fantasmée, différente, qui leur a été volée, comme si cette vie continuait à exister dans le fantasme mais sans qu'ils puissent s'en rapprocher. Nous associons ici avec l'œuvre de Tomkiewicz (1999, p. 9), enfant juif qui grandit dans le ghetto de Varsovie avant d'être déporté à Bergen-Belsen et qui explique : « Je travaille avec des adolescents parce qu'on m'a volé mon adolescence ». Cette autre vie fantasmée est très présente psychiquement pour ces enfants.

Cette thématique de la vie volée existe également chez les enfants maltraités qui n'ont pas été placés, mais il semblerait que le placement ancre encore plus fortement cet éprouvé.

Précisons qu'accepter la séparation et les transformations qu'elle induit signifierait faire le deuil de l'espoir de cette vie autre. Il faut pouvoir continuer à rêver à un futur différent qui permettrait ainsi de concilier les liens aux parents, le placement et leur besoin de ne pas oublier.

Mais cela contraint l'enfant à vivre une vie en parallèle de celle rêvée, sans pouvoir complètement l'intégrer et se ressentir unifié dans le présent.

Dans la fin du conte du petit loup, Mélissa propose une voie de sortie : la petite louve « avait vécu son avenir et pas pensé à ses parents, c'était bien ». En effet, il semble impossible de concilier ces différents liens, leur force, l'impact destructurant de la violence et du placement, tout en construisant un avenir sécurisant et stable. Il faut accepter d'emprunter une autre voie pour vivre dans le présent et non plus dans une vie volée en parallèle et qui n'arrive à exister quand dans le fantasme d'un retour magique au domicile familial.

6 Propositions d'axe de travail

Cette analyse incite à penser le travail avec ces enfants dans cette optique, selon des perspectives thérapeutique, éducative et institutionnelle.

6.1 Travailler sur le mot « séparation »

Tout d'abord, il semble nécessaire de travailler sur le mot même de séparation : demander à l'enfant ce que ce mot signifie pour lui ; comment il s'applique à sa propre situation ; pouvoir lui expliquer les implications de ce terme et les différentes modalités (de qui l'enfant se sent-il séparé et pourquoi ? Est-ce une séparation pour toujours ? Un abandon ? Une séparation limitée aux liens physiques quotidiens ?).

Ce travail pourrait alors permettre d'aider l'enfant à élaborer sur ce qui reste, les différents liens, sur ce qu'il souhaiterait changer, modifier, conserver ou de quoi/qui il voudrait vraiment se séparer.

Cette réflexion préalable devrait être accompagnée de l'utilisation d'outils plus projectifs, comme dans ce protocole, afin de permettre à l'enfant d'aborder ces notions différemment et de pouvoir en parler avec des défenses potentiellement moins rigides, mais également de s'appuyer sur l'autre, le thérapeute dans ce cas-là, qui pourra aider l'enfant à accéder à la secondarisation.

Le passage par le dessin ou le fait de pouvoir raconter des histoires pourrait permettre une certaine "fonction de contenir" que Mellier (2005, p. 425) définit comme "la position psychique à adopter et à mettre en œuvre sur le terrain, dans l'intersubjectivité, pour recevoir et transformer des souffrances très primitives".

Face à ces difficultés de représentation et de symbolisation, face à ce flou identitaire et identificatoire, le passage par des médiations, mais aussi la fonction contenante de la personne qui mène ces entretiens, pourrait permettre de soutenir le travail de différenciation psychique de ces enfants.

Comme nous l'avons vu, le travail avec le jeu ou par rapport aux objets amenés, donnés, créés permet d'aborder cette question de la séparation à la fois par le symbole représenté mais également par le lien et la capacité de l'autre à accueillir ce qui est mis en scène et à le transformer avec et pour l'enfant.

Le cadre de la prise en charge est donc essentiel et doit être travaillé avec l'enfant : nommer les relations, leurs modalités, l'heure et la date des rencontres à venir, le temps de chaque séance, c'est lui donner un sentiment de contrôle et lui permettre de pouvoir agir sur les rencontres et les séparations à venir.

6.2 Comment donner le sentiment d'agir ?

Ainsi, le deuxième axe de travail pourrait s'orienter autour du sentiment d'agir de l'enfant : comment lui donner l'impression qu'il peut agir à la fois sur son passé, son présent et son futur ? L'impuissance ressentie, la contrainte quotidienne sont des éléments qui nous semblent empêcher l'enfant d'investir pleinement sa vie actuelle.

Dans sa vie quotidienne, que cela soit au niveau éducatif ou institutionnel, on devrait s'efforcer de tout faire pour l'aider à comprendre les décisions prises pour lui et le faire participer aux décisions autant que possible.

Un travail thérapeutique est essentiel pour tous les enfants placés, d'autant qu'ils ont évolué dans un environnement familial défaillant. Il y a nécessité qu'il soit accompagné par un professionnel du soin psychique.

Mais comment permettre à l'enfant d'agir sur ses liens et sur son sentiment de séparation ?

Tout ce qui peut permettre de donner du sens, de contrôler ce qui se joue doit être respecté, même si ce sens diffère de celui de l'adulte responsable.

L'enfant pourrait être accompagné et consulté par rapport aux modalités de ses liens avec sa famille : nombreux sont ceux qui expliquent ne plus vouloir voir certains membres de leur famille et ne sont pas écoutés dans leur demande.

Rappelons que les visites médiatisées sont des modalités de rencontre parent-enfant qui visent avant tout à protéger l'enfant : « Les visites médiatisées sont donc un dispositif mis en place pour permettre le maintien de contacts, mais du point de vue évolutif, c'est un dispositif qui vise essentiellement à ce que l'enfant puisse progresser dans son développement » (Berger, 2011, p. 67).

Pour Causse (2020), l'objectif est double : rencontrer le parent sans être détruit et pouvoir se différencier ; penser différemment face au parent, faire le deuil du parent imaginaire

pour permettre à l'enfant de s'inscrire dans une narrativité différente. Ces rencontres maintiennent donc les liens physiques mais visent avant tout à travailler sur le processus de séparation-individuation.

Ces visites doivent être préparées systématiquement avec l'enfant et le parent en amont de chaque rencontre. En outre, il y a nécessité à reprendre avec l'enfant les tenants et les aboutissants de la rencontre dans un après-coup. Ce dispositif devrait être réévalué régulièrement pour s'assurer qu'il est toujours adapté à l'enfant et qu'il lui convient. Bien sûr, l'avis et l'expertise des professionnels sont essentiels et ils préconiseront ce qu'il leur semble nécessaire et protecteur pour l'enfant.

Ce travail de supervision, qui manque bien souvent aux équipes de la protection de l'enfance, est aussi primordial car il permet de comprendre pourquoi certaines décisions sont prises : est-ce que l'enfant est toujours au centre ou est-ce l'adulte qui est pris en compte (qu'il soit le parent ou le professionnel) ?

Sellenet (2011, p. 146-148) a mis en place une recherche éclairante en interrogeant des enfants placés sur ce dispositif. Les enfants évoquent : « le besoin d'un lieu contenant, stable, mais non contraignant […], la mémoire traumatique très présente […], le besoin d'anticipation et d'élucidation, […] la création de nouveaux souvenirs ». Mais dans cette étude, les enfants remettent en cause le sens des visites, l'illusion de l'idéologie du lien ou l'aspect contraint de la visite.

Ainsi, les enfants interrogés montrent bien que ce dispositif peut être placé sous le signe de la contrainte si ces visites ne font pas sens pour eux. Est-il alors possible d'entendre la volonté de l'enfant de ne plus voir, de moins voir ou de voir différemment son ou ses parents ?

En dehors du cadre bien spécifique des visites médiatisées, il est nécessaire d'agir avec l'enfant sur ses relations et les séparations à venir. Car tout au long de son existence, l'enfant sera amené à rencontrer et à se séparer d'autres personnes. Les séparations sont essentielles et ne sont pas nécessairement traumatiques.

Dans notre recherche, nous avons montré que la séparation est bien souvent vécue uniquement comme une contrainte, d'où l'intérêt de vivre des relations puis des séparations où la séparation est préparée et travaillée et où l'enfant a un rôle à jouer : que l'enfant puisse également choisir de se séparer et qu'on le laisse faire. Konichekis explique que « la filiation se forme à la fois par des liens et des continuités, mais aussi par des séparations et des

discontinuités » (2001, p. 152). Il est nécessaire que les enfants puissent vivre également ces discontinuités sans qu'elles soient destructrices.

Comment préparer la séparation ? Comme nous l'avons vu, il faut déjà nommer les modalités relationnelles, travailler sur les liens, et préparer la séparation quand elle va avoir lieu.

Winnicott (1939) évoquait déjà dans ses écrits sur les enfants pendant la Seconde Guerre mondiale la nécessité de préparer à la fois les séparations (en insistant par exemple sur les différences dans les représentations temporelles entre l'enfant et l'adulte ou les éventuels troubles du comportement suivant cette séparation) et les retrouvailles (où l'enfant et l'adulte sont confrontés au décalage entre leurs représentations fantasmées de l'autre et la réalité).

La préparation doit alors s'articuler à la fois sur le travail de narrativité et sur la constitution d'objets internes et externes stables et sécurisants. L'objet transitionnel, classiquement associé aux tout-petits, nous semble important à considérer pour ces enfants d'âge de latence : l'objet pouvant permettre de maintenir le lien avec l'absent avant que cette introjection puisse se faire de manière sécurisée.

Comme l'explique Lili, pour se séparer en toute sécurité, il faut un parachute ! Il faut parler avec l'enfant de ce qu'il souhaite maintenir, garder, travailler concernant la séparation.

Bien souvent, ce travail se fait de manière concrète : par exemple, fabriquer une jolie boîte avec les noms de toutes les personnes que l'enfant a rencontrées dans un lieu et où il peut mettre certains dessins ou objets signifiants. Nous insistons sur l'adjectif « joli » car la question de la beauté est importante : nous avons vu à quel point le narcissisme de ces enfants étaient fragilisé et même transformé par les violences et le placement. Créer ensemble quelque chose de beau, dont l'enfant est fier, n'est alors pas anodin et permet de prendre soin de ces aspects narcissiques.

L'album de vie, préconisé par Gabel (2011), nous parait également essentiel. Il ne doit pas être un simple rapport administratif mais doit se complexifier et se diversifier pour devenir un véritable récit de vie avec des noms, des dates, du dessin, des objets, des photos qui permettent de réinscrire l'enfant dans une narrativité, de l'aider à secondariser ce qu'il vit pour qu'il puisse, ensuite, l'intégrer.

Rappelons également cette analyse fondamentale d'Houzel qui s'applique parfaitement au travail avec les enfants placés : « On pourrait dire qu'un des aspects fondamentaux du développement psychique de l'enfant consiste à faire de la continuité avec de la discontinuité » (1999, p. 107).

Dans certaines situations, comme le premier placement bien souvent réalisé dans l'urgence, il n'est pas possible de préparer l'enfant à la séparation à venir. Mais un travail tout particulier pourrait être fait justement dans ce moment-là : un outil pourrait être créé, permettant aux différents professionnels qui vont chercher et qui accompagnent l'enfant de marquer leur nom, à quelle date ils ont croisé la route de l'enfant, et où ce dernier pourrait également dire ou dessiner ce qu'il s'est passé. Le temps du traumatisme est particulier mais l'inscription par l'enfant de cette narrativité est nécessaire, non pas pour l'empêcher d'oublier, mais pour lui permettre ensuite de se rappeler, s'il le souhaite, de comprendre ce qui s'est joué et d'être considéré comme acteur de sa vie.

Nous avons constaté que ces enfants vivaient une véritable transformation identitaire qui les conduisaient à une vie en parallèle d'une vie « normale ». Comment alors leur permettre d'habiter et de vivre leur vie de manière unifiée ?

Ce travail se fait nécessairement par le lien à l'autre.

6.3 Le lien à l'autre, une troisième voie

Il est également nécessaire de proposer à l'enfant de construire des liens signifiants, stables et sécurisants avec l'autre.

Berger (1997, p. 18) préconise ainsi que le « traitement devra parfois passer par la création d'un *lien quotidien* avec une personne soignante, éducatrice ou éducateur, ou infirmier(ère) psychiatrique, supervisée par ailleurs, puis parfois dans un deuxième temps par une psychothérapie au cours de laquelle le psychothérapeute devra travailler en présence de l'éducatrice avec qui le lien s'est établi […] la clinique montre que souvent la pathologie du lien ne se traite que par un détour par ce genre de lien, et non par l'établissement d'un transfert dans un cadre psychothérapique codifié ».

Les enfants ont besoin d'un adulte référent, signifiant, pour construire d'autres images sécurisantes et leur permettre de se distancier des imagos parentales destructurantes ou absentes. L'autre est un appui pour parler de l'absent, du vide ou du chaos interne et permet de travailler le lien à l'autre et la renarcissisation. Ce travail dans le lien à l'autre permet alors à l'enfant de se différencier, de s'autonomiser, de se développer de manière plus sécurisante.

Cet accompagnement n'est pas facile. Bonneville-Baruchel (2015, p. 197) met en avant le mécanisme d'identification projective pathologique qui peut amener un sujet, en lien avec un enfant placé souffrant de traumatismes relationnels précoces, à « éprouver les émotions dont il ne veut pas et à adopter des attitudes qui confirment ses représentations et modèles internes ».

Ainsi, confronté à des fortes difficultés d'élaboration des expériences traumatiques, à la confusion identitaire et identificatoire, l'enfant peut envahir l'espace psychique de l'autre, attaquer ses capacités de pensée pour survivre psychiquement. Le travail avec ces enfants est périlleux et doit être pensé en amont et tout au long de la thérapie ou de la prise en charge éducative.

Il faut noter que, malgré le désir pour certains de rentrer chez eux, ces enfants reconnaissent bien le placement comme une protection. La plupart du temps, ce lieu d'accueil (foyer ou famille d'accueil) est sécurisant et n'est pas rejeté pour ce qu'il est mais pour ce qu'il représente : une vie en parallèle.

Une autre question essentielle se pose alors : comment nommer les personnes qui s'occupent de ces enfants au quotidien ?

Comment penser l'attachement et la tendresse dans le lien professionnel ? S'interdire de réfléchir à ces questions condamnerait les enfants à vivre des liens uniquement professionnels, non signifiants. La crainte des équipes est souvent reliée à cette question de la séparation : il ne faudrait pas que les enfants (et les professionnels) s'attachent trop car la séparation serait trop brutale. Lamour (2009, p. 304) évoque régulièrement cette problématique en montrant comme la séparation fait également souffrir les professionnels eux-mêmes « qui la vivent, tout à la fois, comme protectrice et destructrice ».

Nous rejouons ainsi la problématique de ces enfants : la séparation est trop destructrice et elle est forcément traumatique. Nous souscrivons donc à l'avis de Loidreau et Merlin (2017, p. 86) : « Ce qui est absurde, c'est de ne pas se risquer au lien sous prétexte que ce dernier pourrait être pathologique alors qu'il est clair que l'absence de lien est toujours pathogène ».

Dans les discussions institutionnelles, nous observons aussi la crainte que les enfants confondent leurs assistants familiaux et les éducateurs avec leurs parents. Nous entendons souvent des débats sur la façon dont l'enfant doit appeler les personnes qui s'occupent de lui au quotidien. Mais les enfants sont pourtant très au clair sur les différences entre leurs parents et leurs assistants familiaux ou éducateurs. Parfois ils souhaitent appeler leur assistante familiale

« maman », et ne pas les appeler « tata » comme souvent préconisé par l'institution. À qui cela pose-t-il problème ? Le professionnel, le parent biologique, la société ?

Sellenet (2020, p. 214) explique que « nous devons développer une clinique de l'intervention qui s'appuie sur le vécu expérientiel des enfants et non sur une représentation de la famille imposée aux enfants ».

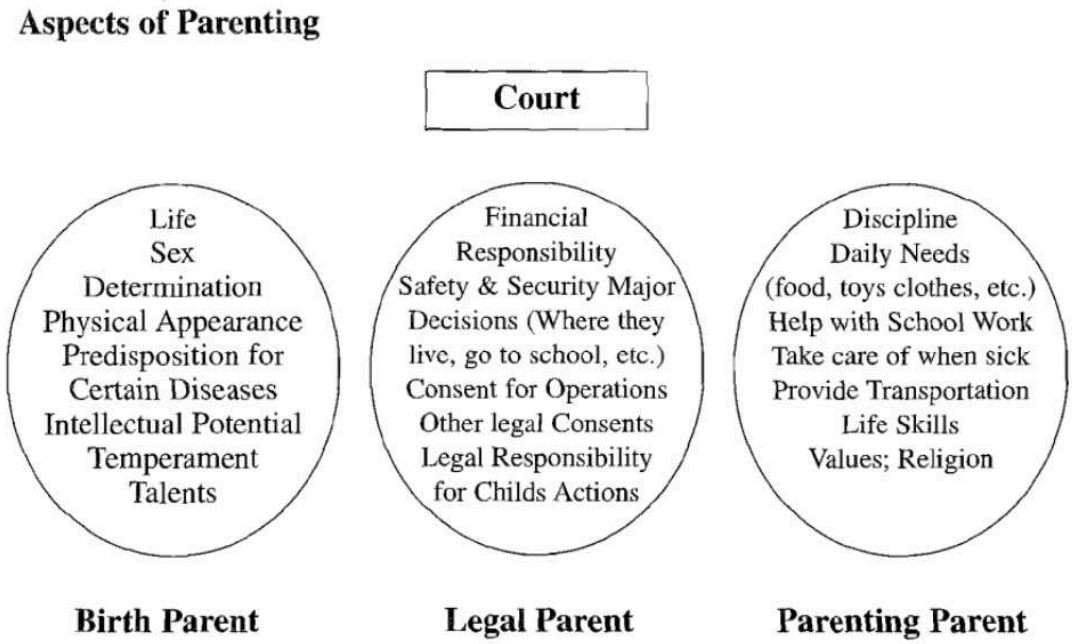
Il est donc important de revenir aux conceptions de la parentalité et les différences existant entre les pays.

En France, selon Fabry (2017), nous avons une conception d'une parentalité bilatérale exclusive, ce qui n'est pas le cas dans d'autres pays.

Les travaux de Goody (1982) ont mis en avant les cinq rôles de la parentalité dans les pays d'Afrique de l'Ouest : concevoir ; élever/nourrir ; éduquer ; donner un nom et un statut social ; faire accéder à un statut d'adulte. Ces différents rôles peuvent être exercés par différentes personnes.

Fahlberg (2006) propose également cette distinction et l'utilise dans sa clinique avec les enfants placés. Elle propose trois aspects différents de la parentalité pouvant être superposés ou dissociés chez plusieurs personnes.

Figure 10 : Trois aspects de la parentalité (Fahlberg, 2006)



Cette parentalité plurielle permet ainsi de respecter le rôle et les apports du parent biologique, tout en proposant une autre parentalité pour ceux s'occupant au quotidien des enfants.

Il nous semble important d'expliquer ces particularités avec les enfants mais également de leur permettre d'y mettre du sens et donc qu'ils puissent nommer comme ils le souhaitent la personne qui exerce avec eux une parentalité au quotidien. Certains enfants ont pu ainsi appeler leurs assistants familiaux « maman ou papa de cœur » par exemple.

La même problématique a été pensée et mise en pratique par Lóczy dans certaines pouponnières. David et Appell (2008) ont pu observer cette conception d'une autre organisation dans ces institutions qui mettent au cœur de leur pratique ce qu'elles ont nommé « le maternage insolite », qui montre bien l'importance d'une relation signifiante et durable sans qu'elle se confonde avec celle avec les parents biologiques.

Et pour le professionnel ? Faut-il avoir peur des sentiments d'attachement, de tendresse et même d'amour qui peuvent se manifester envers ces enfants ?

Ces ressentis sont travaillés par les psychothérapeutes comme des mouvements transféro-contre-transférentiels et peuvent être parlés et interprétés avec les enfants. Mais les thérapeutes ne sont pas ceux qui s'occupent au quotidien de ces enfants, n'ayant pas ce rôle de « parenting parent ».

Des éducateurs ou des assistants familiaux que nous avons rencontrés ont pu évoquer ce fonctionnement institutionnel : « Il ne faudrait pas trop s'attacher à ces enfants sinon ce serait sortir du cadre professionnel », disent-ils… Mais une vie alors sans liens signifiants, sans tendresse et sans amour exposerait ces enfants à continuer cette existence en parallèle des autres, sans la constitution de figures sur laquelle projeter, éprouver, ressentir.

Plusieurs auteurs ont questionné le tabou de l'amour dans l'éducation spécialisée et dans l'accompagnement (Gaberan, 2017; Coum, 2020) et mettent en avant les craintes institutionnelles et sociétales : trop ou mal aimer, prendre la place du parent…

Mais pour prendre soin de ces enfants, il faut accepter de travailler également ces mouvements psychiques et affects qui peuvent mettre à mal l'adulte car le renvoyant à ses propres problématiques infantiles. Comment répondre à un enfant qui dit aimer son éducateur ou son assistante familiale ? La réponse est complexe et individualisée, mais il est important de pouvoir aborder ces questions sans les craindre. C'est dans la véritable rencontre intersubjective

que le soin de ces enfants pourra advenir. La notion « mère suffisamment bonne » (Winnicott, 1960a), élargi au parent, est donc essentielle : il ne s'agit pas de trop s'attacher ou trop aimer mais être dans un soin suffisamment bon pour permettre à l'enfant de se différencier.

Il n'est bien sûr pas question d'imposer une injonction (Aimez-les !) mais de pouvoir accepter d'aller véritablement vers l'enfant, d'être dans une véritable rencontre.

Rottman (2009, p. 85) l'explique bien : « L'attachement réciproque avec affection ou, pourquoi pas, amour, si on pense qu'amour n'implique pas forcément appropriation par l'adulte, mais au contraire respect de la personne accueillie, quel que soit son âge, est non seulement autorisé mais nécessaire ».

L'accompagnement des éducateurs et des assistants familiaux est donc primordial (David, 2014). Cet accompagnement doit se faire à la fois en analysant, reprenant et réfléchissant autour des modalités relationnelles de l'enfant mais également en tissant tout autour de lui une enveloppe physique et psychique contenante, cohérente et aimante.

7 Limites et perspectives

Au terme de notre étude, nous pouvons en identifier quelques limites qui nous permettront ensuite de mettre en avant les perspectives de recherche.

La première concerne la taille relative de la cohorte rencontrée : quatorze enfants.

Notre démarche exploratoire et la méthodologie utilisée ne nous permettait pas de rencontrer davantage d'enfants. Il nous paraissait essentiel de proposer une analyse qualitative détaillée et systématique concernant l'ensemble des outils utilisés. Nous avons bien conscience que le nombre relativement faible d'enfants ne nous permet pas de proposer une généralisation à l'ensemble de la population des enfants placés de cet âge, mais nous pouvons toutefois constater que les différents mouvements et mécanismes psychiques qui se sont dégagés de ce protocole permettent de mieux comprendre ce qui se joue autour de cette notion de séparation pour des enfants d'âge de latence placés en protection de l'enfance.

Il serait intéressant de poursuivre cette démarche sur la séparation avec une plus grande cohorte et dans une perspective de recherche-action. En effet, il nous paraît essentiel de pouvoir mettre en place dans l'avenir un protocole plus adapté aux questions de séparation qui pourrait mettre en pratique les préconisations proposées à la fin de ce travail. Ces préconisations insistent sur le travail rigoureux nécessaire sur le terme même de séparation et sur la narrativité

de l'histoire de l'enfant. Une attention toute particulière devra être apportée aux éléments à la fois concrets et symboliques autour de cette notion de séparation et de son inscription dans l'histoire narrative.

De plus, une réflexion globale sur l'enfant, son pouvoir d'être et d'agir sur son quotidien en protection de l'enfance mériterait de prendre une place plus importante dans cette institution. Il nous parait également essentiel que notre travail puisse participer à une réflexion et analyse concrète et complète sur les liens de l'enfant avec les différentes personnes qui l'entourent. Il faut que l'institution mette au premier plan le soin psychique, tant au niveau individuel qu'institutionnel, et que les relations entre enfants et professionnels soient également pensées, réfléchies et supervisées pour permettre un développement sécurisant et contentant de chaque enfant.

Au niveau méthodologique, comme nous l'avons expliqué, la grande diversité des outils utilisés fut une richesse mais ne nous a pas permis d'analyser, par exemple, systématiquement tous les dessins. En effet, nous avons choisi d'étudier en détail le dessin de la séparation et le dessin libre et de ne pas mettre en place la même analyse concernant le dessin de la maison et le dessin de la famille. Nous avons donc décidé de les utiliser pour des publications futures car leur contenu restait extrêmement pertinent pour mieux comprendre les représentations familiales de ces enfants.

Concernant le dessin de la famille, il a fait l'objet d'une publication dans la revue *Dialogue* (Douieb & Feldman, 2020) et nous espérons bientôt pouvoir publier un article portant sur celui sur la maison.

Enfin, au niveau de l'homogénéité de notre cohorte, au vu du caractère exploratoire de cette recherche et de nos difficultés de recrutement, nous avons rapidement décidé de que nos critères d'inclusion se concentreraient sur l'âge et le fait d'avoir été placé. Nous avons donc décidé de ne pas sélectionner d'enfants selon l'âge du premier placement ou selon le nombre de ruptures connues. Nous avons bien conscience que ces facteurs jouent un rôle sur les représentations de la séparation mais il nous paraissait essentiel de proposer une recherche exploratoire, propre à la théorisation ancrée, qui pourra permettre de mettre en place des études ultérieures qui préciseront ces distinctions. Il faut noter que la majorité des enfants rencontrés dans notre protocole a connu un seul lieu de placement (neuf enfants sur quatorze) et qu'à l'exception de deux enfants, ils ont tous été placés entre l'âge de 4 ans et de 10 ans.

Il serait alors tout à fait pertinent de proposer de nouvelles études se concentrant sur ces distinctions pour évaluer comment les représentations de la séparation diffèrent selon l'âge du premier placement et le nombre de lieux de placement.

De plus, deux sous-groupes se détachaient de notre cohorte : sept enfants placés en foyer et sept autres en famille d'accueil, mais nous n'avons pas pu proposer de comparatif clair concernant ces éléments. En effet, nous n'avons pas observé de mouvements évidents permettant de distinguer ces deux groupes, ce qui pourrait s'expliquer par la diversité des histoires et des parcours de placement de chaque enfant

Ce travail doctoral nous permet donc de mettre en lumière de nouvelles et nombreuses pistes de recherche concernant les enfants placés d'âge de latence.

Conclusion

Cette recherche a donc trouvé son origine dans le maillage d'un intérêt clinique et d'un enjeu sociétal, celui du développement des enfants placés en Protection de l'enfance suite à des violences ou carences de leur environnement familial.

Nous avons ainsi constaté l'émergence de cinq catégories issues des entretiens grâce à une analyse se basant sur la théorisation ancrée (Paillé, 1994).

L'enfant placé se sent et se ressent comme impuissant dans sa vie quotidienne, mais également par rapport à son histoire et par rapport à son avenir. Cette impuissance vécue la plupart du temps comme une contrainte le confronte à une passivité subie, bien souvent insupportable. Ce caractère insupportable semble amener à une irreprésentabilité des affects : se ressentir triste est impossible et même dangereux, comment pouvoir représenter ce qui ne peut s'éprouver ? Cette irreprésentabilité semble s'étendre au monde interne de ces enfants marqués par des angoisses d'abandon et des mouvements mortifères, qui peuvent apparaitre dans les outils plus projectifs utilisés dans ce protocole.

Ces enfants nous présentent ainsi un environnement familial défaillant, à la fois dans la réalité des souvenirs et des liens mais également au niveau intra psychique dans la mise en place d'imagos maternelles et parentales bien souvent terrifiantes ou inconsistantes.

Nous avons également constaté que deux pôles au niveau de la temporalité coexistent : celle qu'on pourrait qualifier de traumatique, une temporalité floue, mal définie et mal intégrée ;

et celle autour d'un ancrage au numéraire permettant à l'enfant de borner et de rendre concret le lien à l'autre et en particulier à ses parents. Cet ancrage au chiffre permet également à l'enfant de s'inscrire dans les mouvements propres aux enfants de son âge, la latence étant l'âge scolaire par excellence.

Ainsi, la catégorie centrale de notre protocole s'organise autour de la question des discontinuités. Les ruptures dans le parcours, les séparations multiples jouent un rôle constant sur le développement psychique de ces enfants, en particulier autour de cette notion de continuité. Ils montrent comment ces discontinuités constantes ont impacté leurs relations aux autres mais également à eux-mêmes dans une perspective identitaire.

En effet, ces enfants ont vécu une véritable transformation identitaire à la fois en lien avec les violences ou défaillances vécues mais également avec le placement et l'organisation institutionnelle. Cette transformation identitaire est fortement imprégnée par la question de la solitude et du mortifère. Beaucoup d'enfants semblent se représenter comme des êtres a-parentaux, c'est-à-dire dans une perspective intrapsychique sans parents sur lesquels pouvoir s'appuyer pour se développer, se sécuriser et grandir. Cette notion peut alors renvoyer à ce que Cyrulnik (2003) a évoqué en décrivant le développement « auto-centré » des enfants victimes d'évènements traumatiques.

Ces enfants vivent donc une vie autre, une vie en parallèle de celle qu'ils devraient vivre et qui continue à exister fantasmatiquement de manière plus ou moins consciente. Comment alors exister dans cette voie autre et non choisie ? Comment réussir à faire le deuil de cette vie « normale » ? Ce renoncement signifierait également le deuil d'une famille et de figures parentales idéales, ce qui peut s'avérer fort complexe.

Il parait donc nécessaire qu'un travail soit fait au niveau thérapeutique, éducatif et institutionnel, pour mieux prendre en charge ces enfants et leur proposer ainsi une troisième voie, ni idéale, ni vécue en parallèle, mais qui leur permettrait de se développer et de se différencier sans danger. La question de l'attachement et de la tendresse chez le professionnel doit être posée sans craindre que le lien ne se solde fatalement par une rupture insupportable. Il faut pouvoir proposer à ces enfants des liens signifiants et tendres, mais également des rencontres et des séparations sur lesquelles l'enfant peut lui-même agir et qu'il peut éventuellement décider.

Cette troisième voie doit être portée par l'institution qui doit également mettre en œuvre des moyens humains, financiers et politiques, pour réellement pouvoir prétendre non seulement protéger mais élever, au sens noble du terme, ces enfants placés.

Bibliographie

Abassi, E. (2020). *61 000 enfants, adolescents et jeunes majeurs hébergés fin 2017 dans les établissements de l'aide sociale à l'enfance*. 23. DREES.

Achim, J., & Terradas, M. (2015). Le travail clinique en contexte pédopsychiatrique : L'apport de la mentalisation à la pratique d'aujourd'hui. *Filigrane : écoutes psychanalytiques*, 24(2), 79-92. https://doi.org/10.7202/1036532ar

Administration of Children and Families. (2008). NSCAW, *Adolescents Involved with Child Welfare: A Transition to Adulthood*.

Ainsworth, M. D., Andry, R. G., Harlow, R. G., Lebovici, S., Mead, M., Prugh, D. G., & Wootton, B. (1962). *La carence de soins maternels, Réévaluation de ses effets*. Organisation Mondiale de la Santé.

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Earlbaum.

Amado, B. G., Arce, R., & Herraiz, A. (2015). Psychological injury in victims of child sexual abuse: A meta-analytic review. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 49-62. https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.03.002

American Psychiatric Association. (2005). *DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Masson.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. (5th edition)*. American Psychiatric Association.

Anzieu, D. (1975). *Le groupe de l'inconscient : L'imaginaire groupal*. (Dunod).

Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Dunod.

Arbisio, C. (2002). L'enfant pendant la période de latence. In S. Netchine, Psychologie clinique. Tome 2 : *La psychologie clinique en dialogue : Débats et enjeux*. Bréal.

Asdo, E. (2020). *Etude relative aux modalités d'accompagnement des jeunes de 16 à 21 ans de l'aide sociale à l'enfance mises en œuvre par les services départementaux de l'ASE*. Direction Générale de la Cohésion Sociale.

Assan, J.-M. (2013). Angoisse de séparation et phobie. *Le Coq-héron*, 212(1), 96-108. https://doi.org/10.3917/cohe.212.0096

Bacqué, M.-F., & Hanus, M. (2020). *Le deuil*. 8e éd. Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/le-deuil--9782715403444.htm

Bacro, F., Rambaud, A., Humbert, C., & Sellenet, C. (2013). *La santé des enfants accueillis en établissements de Protection de l'enfance. L'exemple de la Loire-Atlantique*. ONED.

Bailly, L. (1996). *Les catastrophes et leurs conséquences psychotraumatiques chez l'enfant accidents, terrorisme, guerre, violence d'État, torture, catastrophes naturelles : Descriptions cliniques et traitements*. ESF.

Bailly, L. (2007). Métapsychologie de la traumatisation. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(4), 239-243.

Baldy, R. (2008). *Dessine-moi un bonhomme: dessins d'enfants et développement cognitif.* In Press.

Balint, A., & Balint, M. (1939). Transfert et contre-transfert. In *Amour primaire et technique psychanalytique.* Payot.

Bandeira de Mello, R., & Garreau, L. (2009). How to develop creativity in Grounded Theory? Epistemological choices and operational strategies in the quest for creativity.

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

Barlow, J., & Scott, J. (2010). Safeguarding in the 21st century—Where to now. *Research in Practice*.

Barrois, C. (2004). *Les névroses traumatiques : Le psychothérapeute face aux détresses des chocs psychiques*. Dunod.

Becquemin, M., & Chauvière, M. (2013). L'enfance en danger : Genèse et évolution d'une politique de protection. *Enfances & Psy*, 60(3), 16-27.

Belhassen, M. (2011). *Les traumatismes de l'enfance*. Éd. le Pommier.

Bellis, M., Lowey, H., Leckenby, N., Hughes, K., & Harrison, D. (2013). Adverse childhood experiences: Retrospective study to determine their impact on adult health behaviours and health outcomes in a UK population. *Journal of public health* (Oxford, England), 36. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdt038

Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault d'Allone, *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-151). Bordas.

Berger, M. (1997). *L'enfant et la souffrance de la séparation : Divorce, adoption, placemen*t. Dunod.

Berger, M. (2003). *L'échec de la protection de l'enfance*. Dunod.

Berger, M. (2011). Fondements théoriques et cliniques des visites médiatisées. Un dispositif en danger. In *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (p. 61-83). Éditions GREUPP.

Bernateau, I. (2008). La séparation, un concept pour penser les relations précoces et leur réaménagement à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 425. https://doi.org/10.3917/psye.512.0425

Bernateau, I. (2010). Chapitre II. Une séparation aux couleurs de deuil. *Petite bibliothèque de psychanalyse*, 45-67.

Bion, W. R. (1963). *Aux sources de l'expérience*. PUF.

Blacioti, E. (2019). La parentification, un processus intrapsychique, intersubjectif et transubjectif. *Le Divan familial*, 42(1), 179-193.

Blondeau, S. (2014). 2 Recherche thématique clinique et objet complexe. In *Les méthodes cliniques en psychologie* (p. 25-42). Dunod.

Blos, P. (1967). Le second processus d'individuation. In M. Perret-Catipovic & F. Ladame, *Adolescence et psychanalyse : Une histoire* (Delachaux&Niestlé, p. 113-150).

Boisvert, I., Tourigny, M., Lanctôt, N., & Lemieux, S. (2016). Comportements sexuels problématiques chez les enfants : Une recension systématique des facteurs associés. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 173-207. https://doi.org/10.7202/1039163ar

Bolter, F., & Séraphin, G. (2019). Child Protection in France. In L. Merkel-Holguin, J. D. Fluke, & R. D. Krugman (Éds.), *National Systems of Child Protection: Understanding the International Variability and Context for Developing Policy and Practice* (Vol. 8, p. 75-92). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93348-1

Bonneville, E. (2010). Effets des traumatismes relationnels précoces chez l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, 53(1), 31-70. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/psye.531.0031

Bonneville-Baruchel, E. (2015). *Les traumatismes relationnels précoces*. ERES. https://doi.org/10.3917/eres.bonne.2015.01

Bornstein, B. (1951). On Latency. *Psychoanalytic Study of the Child*, 6.

Bos, K., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Drury, S. S., McLaughlin, K. A., & Nelson, C. A. (2011). Psychiatric Outcomes in Young Children with a History of Institutionalization: *Harvard Review of Psychiatry*, 19(1), 15-24.

Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1984). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Brunner/Mazel.

Bouregba, A. (2013a). 9. Traiter la parentalité : Pourquoi ? In *Les troubles de la parentalité* (p. 155-164). Dunod.

Bouregba, A. (2013b). 10. Traiter la parentalité : Comment ? In *Les troubles de la parentalité* (p. 165-173). Dunod.

Bourguignon, O. (2003). *Questions éthiques en psychologie*. Mardaga.

Bourguignon, O. (2005a). *La déontologie des psychologues*. Armand Colin.

Bourguignon, O. (2005b). Travailler ensemble. *Bulletin de psychologie*, *478*(4), 469-472. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/bupsy.478.0469

Boutillier, C. (2012). Trois modèles de référence en psychologie du développement. In *Mémento de psychologie du développement* (Vol. 1-122, p. 13-22). Érès.

Bowlby, J. (1978). *Attachment* (Reprinted, Vol. 1). Penguin Books.

Boyda, D., & McFeeters, D. (2015). Childhood maltreatment and social functioning in adults with sub-clinical psychosis. *Psychiatry Research*, *226*(1), 376-382. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.01.023

Braconnier, A. (1995). *Les bleus de l'âme*. Calmann-Lévy.

Briquet, P. (1859). *Traité clinique et thérapeutique de l'hystérie*. J.-B. Baillière et fils, Libraires de l'Académie impériale de Médecine.

Bronsard, G., Simeoni, M.-C., Campredon, S., Auquier, P., & Lancon, C. (2008). *Prévalence des troubles mentaux chez les adolescents des milieux socio-éducatifs- Etude de la population d'adolescents vivant en foyers sociaux dans les Bouches-du-Rhône*. Maison départementale de l'adolescent.

Bydlowski, M. (2008). *La dette de vie. Itinéraire psychanalytique de la maternité: Vol. 6e éd.* Presses Universitaires de France.

Bydlowski, M. (2019). De la clinique à la recherche. In *Recherches en psychopathologie de l'enfant* (p. 7-11). Érès.

Cantwell, N. (2017). *La notion d'intérêt supérieur de l'enfant : Qu'ajoute-t-elle aux droits fondamentaux des enfants ?* Conseil de l'Europe.

Carbone, P., Casini, E., & Ferrari, A. (2012). Once, se rencontrer, se parler et se dire adieu. *Adolescence*, *T. 30 3*(3), 687-708.

CAREPS. (2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris*, 395B.

Casanueva, C., Ringeisen, H., Wilson, E., Smith, K., & Dolan, M. (2011). *NSCAW II Baseline Report : Child Well-Being: (566212012-001)* [Data set]. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/e566212012-001

Casler, L. (1961). Maternal deprivation, a critical review of literature. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *26*(2), 1-64.

Castarède, M.-F. (2013). Chapitre VII. L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique* (p. 139-172). Presses Universitaires de France.

Causse, M.-C. (2020). Chapitre 32. La fragilité du lien parent/enfant à l'épreuve des visites médiatisées. In *Travailler en MECS: Vol. 2e éd.* (p. 601-618). Dunod.

Chabert, C. (2007). Le complexe d'Œdipe, entre renoncement et perte. In G. Cabrol, F. Nayrou, & H. Parat, *Actualité de l'Œdipe* (p. 87). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.cabro.2007.01.0087

Chabert, C. (2019). Chapitre 3. Cliniques de la dépression. Métapsychologie de la perte. In *Narcissisme et dépression* (p. 183-221). Dunod.

Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : Perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, *58*(1), 207. https://doi.org/10.3917/psye.581.0207

Chaffin, M., Berliner, L., Block, R., Johnson, T. C., Friedrich, W. N., Clinic, M., Louis, D. G., Lyon, T. D., Page, J., Prescott, D., & Silovsky, J. F. (2008). *ATSA task force on children with sexual behavior problems*. 34.

Charmaz, K. (2008). Grounded Theory. In J. A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (2nd ed, p. 81-110). SAGE Publications.

Chidiac, N., & Crocq, L. (2010). Le psychotrauma. Stress et trauma. Considérations historiques. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *168*(4), 311-319. https://doi.org/10.1016/j.amp.2010.03.013

Chiland, C. (1976). Adaptation Sociale De L'Enfant a la Periode de Latence. *Canadian Psychiatric Association Journal*, *21*(4), 192-196. https://doi.org/10.1177/070674377602100403

Chiland, C. (2013). Chapitre Premier. Introduction : Qu'est-ce qu'un entretien clinique ? In *L'entretien clinique* (p. 1-24). Presses Universitaires de France; Cairn.info. https://doi.org/10.3917/puf.chila.2013.01.0003

Child Welfare Information. (2019). *Long-Term Consequences of Child Abuse and Neglect.* Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

CNRS. (2017). *Les violences sexuelles à caractère incestueux sur mineur.e.s*. CNRS.

Code Civil. (2020). *Article 375*.

Code de déontologie des psychologues. (1996).

Coen, A. (2003). Le traumatisme cumulatif. *Figures de la psychanalyse*, 8(1), 73-81.

Cognet, G., & Cognet, A. (2018). Chapitre 5. Le dessin dans l'examen psychologique. *Enfances*, 125-167. http://www.cairn.info/comprendre-et-interpreter-les-dessins-d-enfants--9782100773404-page-125.htm

Cohen, J., Cole, P., & Szrom, J. (2013). *A call to action on behalf of maltreated infants and toddlers,* American Humane Association, Center for the Study of Social Policy, Child Welfare League of America, Children's Defense Fund and zero to three.

Comiti, V.-P. (2017). Histoire des pratiques de santé en faveur des enfants mineurs en France, au XVIIIème siècle, XIXème siècle et dans la première moitié du XX ème siècle. Demandes, résistances et oppositions. *Droit, Santé et Société*, 5-6(5-6), 3-14.

Commission nationale pour la Protection des sujets & humains dans le cadre de la recherche biomédicale et béhavioriste. (1978). *Rapport Belmont : principes éthiques et directives concernant la protection des sujets humains dans le cadre de la recherche*.

Compoint, H. (2018). Un groupe à médiation avec des enfants… en période de latence « Motricité et création d'histoires ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 70(1), 167-178.

Conn, A.-M., Szilagyi, M. A., Jee, S. H., Blumkin, A. K., & Szilagyi, P. G. (2015). Mental health outcomes among child welfare investigated children : In-home versus out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 57, 106-111.

Conseil national de l'information statistique. (2019). Commission « Emploi, qualification et revenus du travail »- Réunion du 12 avril 2019- Fiche descriptive pour une demande d'avis d'opportunité. *Enquête statistique sur les assistants familiaux*.

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research*, Thousand Oaks.

Corman, L. (1964). *Le test du dessin de famille dans la pratique médico-pédagogique*. Paris, PUF.

Cornillot, P., & Bourguignon, O. (2004). Cité dans La recherche en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. In S. Lebovici, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 2e éd.* (p. 3099-3103). Presses Universitaires de France.

Coum, D. (2020). Pourquoi et comment parler d'amour dans le travail social ? In *Par-delà l'amour et la haine* (p. 179-196). Érès.

Crocq, L. (2011). Stress et trauma. In *Traumatismes psychiques* (p. 7-16).

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Odile Jacob.

David, M. (1989). *Le placement familial. De la pratique à la théorie*. ESF.

David, M. (2004a). *Le placement familial : De la pratique à la théorie*. Dunod.

David, M. (2004b). L'enfant en placement familial. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. 4,4* (p. 2745-2763).

David, M. (2014). L'enfant en placement familial. In *Prendre soin de l'enfance* (p. 456-481). Érès.

David, M., & Appell, G. (1964). Etude des facteurs de carence affective dans une pouponnière. *Psychiatrie de l'enfant*, *4*(2), 407-442.

David, M., & Appell, G. (2008). *Lóczy ou le maternage insolite*. Érès.

Dayan, J., Sellenet, C., Apt-Cazalets, N., Creveuil, C., & Chanteloup, J. (2000). *Prévalence et caractéristiques de la maltraitance parmi les enfants placés en Foyer de l'Enfance*. ANPASE.

de Ayala, C. (2010). L'histoire de la protection de l'enfance. *Le Journal des psychologues*, *277*(4), 24. https://doi.org/10.3917/jdp.277.0024

de Becker, E. (2011). L'enfant et le conflit de loyauté : Une forme de maltraitance psychologique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *169*(6), 339-344. https://doi.org/10.1016/j.amp.2010.12.012

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.

de Mijolla-Mellor, S. (2006). *L'enfant lecteur de la comtesse de Ségur à Harry Potter, les raisons du succès*. Bayard.

Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, *70*(2), 331-350.

Denis, P. (2011). La période dite de latence. In *De l'âge bête* (p. 27-102). Presses Universitaires de France.

de Parseval, C. (2007). De Ferenczi à Winnicott : Le « nourrisson savant » et le faux self. *Le Coq-héron*, *189*(2), 122-141.

Derivois, D., Duperray, M., Guillier, N., & Simon, A. (2012). Clinique des traces traumatiques familiales chez l'enfant placé en institution. *Le Divan familial*, *28*(1), 129. https://doi.org/10.3917/difa.028.0129

de Tychey, C. (2010). *Test des contes et clinique infantile comprendre et analyser la personnalité de l'enfant normal et dysharmonique*. In Press.

Deutsch, H. (1924). *Psychanalyse des fonctions sexuelles de la femme.* PUF.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.

Doucet, M., & Fortin, A. (2010). La parentification et les conflits de loyauté chez l'enfant exposé à la violence conjugale : Contribution du point de vue de l'enfant sur la violence. *Enfance*, *N° 2*(2), 201-221.

Douieb, G., & Feldman, M. (2020). Comment dessiner sa famille quand on en est séparé ? L'analyse de dessins d'enfants d'âge de latence placés dans le cadre de la Protection de l'enfance. *Dialogue*, *n° 230*(4), 201-221.

DREES. (2019). *L'aide et l'action sociales en France Perte d'autonomie, handicap, protection de l'enfance et insertion* (Panoramas de la DREES Social).

Dugnat, A. (1999). La parentalité en question dans le cadre de la séparation contrainte et son partage en situation d'accueil familial. In *Des bébés exposés* (p. 37-52). Erès.

Ehrenberg, C., & Salvan, C. (2010). « L'ennui c'est qu'ils ne savent pas jouer » : Les enfants agités en mal de latence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *58*(1-2), 64-71. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.04.004

Ensink, K., Berthelot, N., Bégin, M., Maheux, J., & Normandin, L. (2017). Dissociation mediates the relationship between sexual abuse and child psychological difficulties. *Child Abuse & Neglect*, *69*, 116-124. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.04.017

Euillet, S. (2017). Enjeux psychologiques des supports utilisés en recherche auprès d'enfants accueillis en protection de l'enfance. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, *18*, Article 18.

Fabry, P. (2017, septembre 28). *Foster families and adoptions*. The 9th International Foster Care Research Network Conference Continuity and Disruption in Foster Care, Université Paris Nanterre.

Fahlberg, V. (2006). *A child's journey through placement.* British Association for Adoption and Fostering.

Feldman, M. (2011). La nécessité du lien au cœur de la prévention et de la protection des tout-petits. *VST - Vie sociale et traitements*, *112*(4), 86-92.

Feldman, M. (2016). Sauvés mais « exposés ». Impacts de traumas d'enfance tardivement reconnus. À propos des enfants juifs cachés en France pendant la Seconde Guerre mondiale. In *Les enfants exposés aux violences collectives* (p. 59-71). Érès.

Feldman, M. (2019). Des traces indélébiles de traumas cachés. *Psychotherapies*, *39*(2), 71-77.

Feldman, M., & Hazan, K. (2017). *Histoires secrètes : Les enfants juifs et l'Assistance publique*. In press.

Feldman, M., Mansouri, M., Revue, P., & Moro, M. R. (2016). Une clinique des affiliations pour une psychopathologie contemporaine. *La psychiatrie de l'enfant*, *59*(1), 291-308.

Felitti, V. J., & Anda, R. F. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior : Implications for healthcare. In R. A. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Éds.), *The Impact of Early Life Trauma on Health and Disease* (p. 77-87). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511777042.010

Ferenczi, S. (1932). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant ; suivi de Le rêve du nourrisson savant ; et d'extraits du Journal clinique*. Payot & Rivages.

Fernandez, L., & Pedinielli, J.-L. (2006). La recherche en psychologie clinique. *Recherche en soins infirmiers*, *N° 84*(1), 41-51. http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2006-1-page-41.htm

Fiacre, P., Peintre, C., & Barreyre, J.-Y. (2003). *Observer les situations de vie des enfants, adolescents et jeunes majeurs relevant du dispositif de l'Aide Sociale à l'Enfance des Yvelines*. Schéma Yvelines 2ème génération, volet « Enfance-famille ».

Fierdepied, S., Sturm, G., & Baubet, T. (2016). Récit de vie et vécu de précarité sociale : Exemple d'une recherche en psychologie soutenue par un logiciel de données qualitatives. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *12*(1), 189-219. https://doi.org/10.7202/1038374ar

Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue : Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Brunner/Mazel.

Flament, M., & Cohen, D. (2004). Emotional regulation and affective disorders in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder. In J. Nadel & D. Muir (Éds.), *Emotional development* (Oxford Press, p. 147-183).

Fonagy, P. (2018). Préface. In D. Badoud (Trad.), *Mentaliser: Vol. 2e éd.* (p. 5-12). De Boeck Supérieur.

Fondation Abbé Pierre. (2019). *24e rapport sur l'état du mal-logement en France*. https://www.fondation-abbe-pierre.fr/documents/pdf/reml2019_aux_portes_de_la_rue_def.pdf

Font, S., & Maguire-Jack, K. (2013). Academic engagement and performance : Estimating the Impact of out-of-home care for maltreated children. *Children and Youth Services Review*, *35*(5), 856-864. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.02.010

Ford, T., Vostanis, P., Meltzer, H., & Goodman, R. (2007). Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities : Comparison with children living in private households. *British Journal of Psychiatry*, *190*(4), 319-325. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.025023

Frechon, I. (2009). *Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans*. INED.

Fréjaville, A. (2014). Un temps pour s'aimer. La période de latence. *Revue française de psychanalyse*, 78(1), 137. https://doi.org/10.3917/rfp.781.0137

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Payot.

Freud, S. (1908). Les théories sexuelles infantiles. In *La Vie sexuelle*. PUF.

Freud, S. (1915a). *La technique psychanalytique*. PUF.

Freud, S. (1915b). Pulsions et destins des pulsions, Métapsychologie. In *Œuvres complètes* (p. 163-189). PUF.

Freud, S. (1917). *Deuil et mélancolie*. Éditions Payot & Rivages.

Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Payot & rivages.

Freud, S. (1923a). La disparition du Complexe d'Oedipe. In *La vie sexuelle*. PUF.

Freud, S. (1923b). *Oeuvres complètes*-1921-1923-Vol. 16. (J. Altounian, Trad.). Presses univ. de France.

Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. PUF.

Freud, S., & Breuer, J. (1893). *Études sur l'hystérie* (A. Berman, Trad.). PUF.

Freud, S., Ferenczi, S., & Abraham, K. (1919). *Sur les névroses de guerre*. Payot.

Freud, S., & Jung, C.-J. (1909). *Correspondance I 1906-1909* (W. Mc Guire). Trad. R. Fivaz-Silbermann, Gallimard.

Friedrich, W. N. (2007). Children with sexual behavior problems. *Family-based attachment-focused therapy*. WW Norton.

Frisch-Desmarez, C. (2010). Les psychothérapies à la période de latence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(1-2), 87-93. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.03.002

Gabel, M. (2011). L'enfant « accueilli » : De son parcours à l'album de vie. In M. Lamour & M. Gabel, *Enfants en danger, professionnels en souffrance*. Érès.

Gaberan, P. (2017). Oser le verbe aimer en éducation spécialisée. *Empan*, 105(1), 21-26.

Gabriel, R. A. (1990). *Il n'y a plus de héros : Folie et psychiatrie dans la guerre moderne*. A. Michel.

Gabriel, T., Keller, S., Bolter, F., Martin-Blachais, M.-P., & Séraphin, G. (2013). Out of home care in France and Switzerland. *Psychosocial Intervention*, 22, 215-225. https://doi.org/10.5093/in2013a25

Garbarino, J., Guttmann, E., & Seeley, J. W. (1986). *The psychologically battered child* (1st ed). Jossey-Bass.

Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2010). *La théorie enracinée en pratique : Vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ?* AIMS.

Genet, C., & Wallon, E. (2019). Chapitre 1. Une présentation de la théorie de l'attachement. In *Psychothérapie de l'attachement* (p. 1-26). Dunod

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7

Giraud, M. (2005). Le travail psychosocial des enfants placés. *Déviance et Société*, 29(4), 463-485.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research* (1re éd.). Aldine.

Golse, B. (2001). De la différenciation à la séparation : It's a long way to go ! *Revue française de psychanalyse*, 65(2), 369. https://doi.org/10.3917/rfp.652.0369

Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Compléments sur l'émergence du langage*. Elsevier Masson.

Golse, B. (2020a). La psychanalyse et l'attachement. Une occasion à ne pas manquer pour penser les voies de passage entre l'interpersonnel et l'intrapsychique. In *Dialogue entre psychanalyse et théorie de l'attachement* (p. 23-50). Érès.

Golse, B. (2020b). Psychanalyse, attachement et maltraitance. Soins, prévention et résilience à la lumière des travaux de l'Institut Pikler-Lóczy (Budapest). In *Dialogue entre psychanalyse et théorie de l'attachement* (p. 147-168). Érès.

Golse, B., & Moro, M. R. (2014). *Le développement psychique précoce : De la conception au langage*. Elsevier-Masson.

Goodenough, F. (1926). *L'intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme*. (1957e éd.). PUF.

Goody, E. (1982). *Parenthood and Social Reproduction. Fostering and Occupational Roles in West Africa*. Cambridge University Press.

Govindama, Y., & Louis, J. (2005). Endormissement et fonction de l'objet transitionnel chez le jeune enfant entre 12 et 24 mois : Une étude transculturelle. *Devenir*, 17(4), 323. https://doi.org/10.3917/dev.054.0323

Greger, H. K., Myhre, A. K., Klöckner, C. A., & Jozefiak, T. (2017). Childhood maltreatment, psychopathology and well-being : The mediator role of global self-esteem, attachment difficulties and substance use. *Child Abuse & Neglect*, 70, 122-133. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.012

Greig, P. (2000). *L'enfant et son dessin. Naissance de l'art et de l'écriture*. Erès.

Guedeney, N. (2005). Maintien ou rupture des liens d'attachement : Le prix à payer. In M. Gabel, M. Lamour, M. Manciaux, & C. Auguin, *La protection de l'enfance : Maintien, rupture et soins des liens*. Fleurus.

Guilbaud, O. (2019). Du complexe d'Œdipe féminin. Comme sujet de controverse dans le domaine de la psychanalyse et de ses implications théoriques et cliniques. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 9(1), 85-113.

Guillier, N., & Derivois, D. (2011). L'accaparement comme réponse au traumatisme chez l'enfant placé en institution. *Dialogue*, 194(4), 121. https://doi.org/10.3917/dia.194.0121

Gutton, P. (2013). Préface. In *L'adolescent entre marge, art et culture* (p. 7-9). Érès.

Guyotat, J. (2005). Traumatisme et lien de filiation. Dialogue, 168(2), 15-24. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/dia.168.0015

Haesevoets, Y.-H. L. (2008). *Traumatismes de l'enfance et de l'adolescence : Un autre regard sur la souffrance psychique*. De Boeck.

Hart, S., Brassard, M., & Karlson, H. (1996). Psychological maltreatment. In *The APSAC handbook on child maltreatment* (p. 72-89). Thousand Oaks.

Haute Autorité de la Santé. (2011). *Syndrome du bébé secoué, Rapport d'orientation de la commission d'audition*. SOFMER. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2016-01/syndrome_du_bebe_secoue_-_rapport_dorientation_de_la_commission_daudition.pdf

Hazan, K. (2014). *Les collectivités d'enfants juifs en France après la Shoah*. Presses Universitaires de France.

Heimann, P. (1950). À propos du contre-transfert. In *Le contre-transfert* (p. 23-29). Navarin.

Henni-Juillard, A., & Mazoyer, A.-V. (2014). Expression de la mentalisation et de l'imaginaire chez l'enfant victime d'un trauma. *Enfances & Psy*, 63(2), 145-155.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. Basic books.

Hermann, I. (1943). *L'instinct filial*. Denoël.

Herodotus. (450apr. J.-C.). *Érato* (P.-E. Legrand, Trad.; 4e éd., Vol. 6). Belles Lettres.

Hoeve, M., Stams, G. J. J. M., van der Put, C. E., Dubas, J. S., van der Laan, P. H., & Gerris, J. R. M. (2012). A Meta-analysis of Attachment to Parents and Delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(5), 771-785. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9608-1

Horney, K. (1924). On the Genesis of the Castration Complex in Women, International. *Journal of PsychoAnalysis*, 5(1), 50-65.

Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Érès.

Houzel, D. (2016). Le sentiment de continuité d'existence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant,* 6(1), 115. https://doi.org/10.3917/jpe.011.0115

Humphreys, K. L., Gleason, M. M., Drury, S. S., Miron, D., Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2015). Effects of institutional rearing and foster care on psychopathology at age 12 years in Romania : Follow-up of an open, randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 2(7), 625-634. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00095-4

Infurna, M. R., Reichl, C., Parzer, P., Schimmenti, A., Bifulco, A., & Kaess, M. (2016). Associations between depression and specific childhood experiences of abuse and n eglect : A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 190, 47-55. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.09.006

INJEP. (2020). Passage à l'âge adulte des jeunes sortant de l'Aide sociale à l'enfance (Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative).

Innocenti, B. (2003). *Tableau de classement des décès d'enfants par suite de maltraitance dans les nations riche*s, 5, 40.

Jablonka, I. (2006). *Ni père ni mère. Histoire des enfants de l'Assistance publique (1874-1939)*. Le Seuil.

Janet, P. (1889). *L'automatisme psychologique*. Opus.

Janssens, A., & Deboutte, D. (2010). Psychopathology among children and adolescents in child welfare : A comparison across different types of placement in Flanders, Belgium. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 64(4), 353-359. https://doi.org/10.1136/jech.2008.086371

Jeammet, P., & Sarthou-Lajus, N. (2008). *Les contradictions de l'adolescence*. Etudes, 409(7), 30-40. http://www.cairn.info/revue-etudes-2008-7-page-30.htm

Josse, E. (2007). Le traumatisme psychique Quelques repères notionnels. *Le Journal International De Victimologie*, 4(4).

Jourdan-Ionescu, C., & Lachance, J. (1997). *Le dessin de famille : Présentation, grille de cotation, éléments d'interprétation*. Établissement d'Applications Psychotechniques.

Kaës, R. (1985). Filiation et affiliation, quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions. *Gruppo*, 1, 23-46.

Kaës, R. (1999). Les théories psychanalytiques du groupe. Presses universitaires de France.

Kaës, R. (2014). Les alliances structurantes primaires. *Psychismes*, 67-88. http://www.cairn.info/Les-alliances-inconscientes--9782100708291-page-67.htm

Kaplan, E. B. (1965). Reflections regarding psychomotor activities during the latency period. *The psychoanalytic study of the child*, 20, 220-238.

Kédia, M. (2020). 23. Trauma complexe. In *Psychotraumatologie*. (p. 241-252). Dunod.

Kempe, C. H. (1962). The Battered-Child Syndrome. *The Journal of the American Medical Association*, 181(1), 17. https://doi.org/10.1001/jama.1962.03050270019004

Kertudo, P., Sécher, R., & Tith, F. (2015). L'invisibilité sociale, publics et mécanismes : L'entourage familial des enfants placés dans le cadre de la protection de l'enfance. *Recherche sociale*, *216* (4), 4-114. http://www.cairn.info/revue-recherche-sociale-2015-4-page-4.htm

Kestemberg, E., & Kestemberg, J. (1966). Contribution à la psychanalyse génétique. *Revue française de psychanalyse*, 5-6, 580-713.

Khan, M. M. R. (1976). *The privacy of the self*. Hogarth Press.

Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psychoanalysis*, 27, 99-110.

Klein, M. (1968). Contribution à l'étude de la psychogenèse des états maniaco-dépressifs. In *Essais de psychanalyse,* (p.1921-1945). Payot.

Kolk, B. A. van der. (2019). *Le corps n'oublie rien : Le cerveau, l'esprit et le corps dans la guérison du traumatisme*. Albin Michel.

Konicheckis, A. (2001). Paradoxes et fonctions narcissiques de la filiation. *Cliniques méditerranéennes*, 63(1), 143. https://doi.org/10.3917/cm.063.0143

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. Grune & Stratton.

Lachal, C. (2006). *Le Partage du traumatisme*. La Pensée sauvage.

Lachal, C. (2007). Le partage du traumatisme : Comment soigner les patients traumatisés. *Le Journal des psychologues*, 253(10), 50-54.

Lam, K. Y.-I. (2015). Disclosure and Psychological Well-Being of Sexually Abused Adolescents in Hong Kong. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(7), 731-752. https://doi.org/10.1080/10538712.2015.1077364

Lamour, M. (2009). 4. De la nécessité de l'approche thérapeutique en placement familial ; enfants, parents, professionnels en souffrance. In *Se construire quand même* (p. 293-309). Presses Universitaires de France.

Lanier, P., Kohl, P. L., Raghavan, R., & Auslander, W. (2015). A preliminary examination of child well-being of physically abused and neglected children compared to a normative pediatric population. *Child Maltreatment*, 20(1), 72-79. https://doi.org/10.1177/1077559514557517

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5. ed). Pr. Univ. de France.

Lassus, P. (2010). Une maltraitance majeure. In K. Sadlier, *L'enfant face à la violence dans le couple*. Dunod.

Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A. E. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children : Sociodemographic and clinical characteristics. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 31, 1070-1076.

Lawrence, C. R., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). The impact of foster care on development. *Development and Psychopathology*, 18(01). https://doi.org/10.1017/S0954579406060044

Lebigot, F. (1997). La névrose traumatique, la mort réelle et la faute originelle. *Annales Médico-psychologiques*, 155(8), 522-526.

Lebovici, S. (2001). La transmission intergénérationnelle ou quelques considérations sur l'utilité de l'étude de l'arbre de vie dans les consultations thérapeutiques parents/bébé. In *Troubles relationnels père-mère/bébé : Quels soins ?* (p. 17-28). Érès.

Lebovici, S. (2004). 179. La recherche en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. In *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Vol. 2e éd. (p. 3099-3103). Presses Universitaires de France.

Lebrun, P.-B., Rabin, G., & Derville, G. (2020a). 6. L'historique des lois de la protection de l'enfance. *Les Ateliers du praticien*, 4, 151-158. http://www.cairn.info/la-protection-de-l-enfance--9782100788361-page-151.htm

Lebrun, P.-B., Rabin, G., & Derville, G. (2020b). 9. La loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfance. *Les Ateliers du praticien*, 4, 175-185. http://www.cairn.info/la-protection-de-l-enfance--9782100788361-page-175.htm

Lecourt, É. (2008). L'invention de l'analyse de groupe en France : Anzieu et Kaës. In *Introduction à l'analyse de groupe* (p. 110-143). Érès.

Leverrier, M. (2006). Les états dépressifs chez l'enfant : Une dépression infantile précoce. *Figures de la psychanalyse*, 14(2), 57. https://doi.org/10.3917/fp.014.0057

Li, F., & Godinet, M. T. (2014). The impact of repeated maltreatment on behavioral trajectories from early childhood to early adolescence. *Children and Youth Services Review*, 36, 22-29. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.014

Loidreau, L., & Merlin, V. (2017). Amour et attachement. *Empan*, 105(1), 83-87.

Loutre, N. (1981). *Le devenir d'enfants abandonnés : Le tissage et le lien*. PUF.

Luquet, G. H. (1935). *Le dessin enfantin*. Delachaux & Niestlé.

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawings of human figure*. C.C. Thomas.

Mahler, M., & Dupont, J. (2013). Symbiose et séparation-individualisation. *Le Coq-héron*, 213(2), 59. https://doi.org/10.3917/cohe.213.0059

Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *La Naissance psychologique de l'être humain : Symbiose humaine et individuation*. Payot.

Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status : Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Éds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention* (p. 161-182) University of Chicago Press.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood : A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Éds.), *Growing points of attachment theory and research, Monographs of the Society for research in child development* (p. 66-104).

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disorientedattachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman, *Affective development in infancy* (p. 95-124). Ablex Publishing.

Mainaud, T. (2012). *Les établissements et services en faveur des enfants et adolescents en difficulté sociale- Activité, personnel et clientèle au 15 décembre 2008*. 371.

Malo, C., Moreau, J., Lavergne, C., & Hélie, S. (2016). Psychological Maltreatment, the Under-Recognized Violence Against Children : A New Portrait from Quebec. *Child Welfare*, *1*(95), 77-99.

Manciaux, M., Gabel, M., Girodet, D., Mignot, C., & Rouyer, M. (2002). *Enfances en danger*. Fleurus.

Marcelli, D. (1989). La séparation à l'adolescence. *Les cahiers de l'ippc*, 95-101.

Marcelli, D., & Cohen, D. (2015). *Enfance et psychopathologie*.

Marquet, L., Perron, Z., & Frechon, I. (2013). *Les enfants protégés en France. Différences selon les politiques départementales de prise en charge* (p. 789-815). Les populations vulnérables-Actes du XVIe colloque national de démographie.

Mazoyer, A.-V. (2019). Vécu psychique d'une mère d'adolescente placée. *Connexions*, *112*(2), 149-156. Cairn.info. https://doi.org/10.3917/cnx.112.0149

McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization : A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of Traumatic Stress*, *3*(1), 131-149. https://doi.org/10.1007/BF00975140

Meffre, P. (2008). René Spitz. In B. Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant : Compléments sur l'émergence du langage*. Elsevier Masson.

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, *15*, 435-452.

Mellier, D. (2005). La fonction à contenir.Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. *La psychiatrie de l'enfant*, *48*(2), 425-499.

Meltzer, H., Gatward, R., Corbin, T., Goodman, R., & Ford, T. (2003). *The Mental Health of Young People Looked After by Local Authorities in Englan*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/e616412007-001

Merritt, D. H., & Klein, S. (2015). Do early care and education services improve language development for maltreated children? Evidence from a national child welfare sample. *Child Abuse & Neglect*, *39*, 185-196. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.10.011

Michel, L. (2007). *L'Institution en héritage*. Dunod.

Ministère de la Justice. (2020). *Rapport annuel d'activités 2019-Mission Mineurs Non accompagnés*.

Minkowska, F. (1948). *Le test de la maison chez les enfants appartenant aux différents groupes ethniques, communication au congrès des médecins et aliénistes de langue française*, Marseille.

Misès, R. (2004). Les pathologies limites de l'enfance. In S. Lebovici, R. Diatkine, & M. Soulé, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (Vol. 2). PUF.

Missonnier, S. (2014). Aux sources de la dépendance : L'éternel retour des commencements. *Cliniques*, *7*(1), 20-37. https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/clini.007.0020

Moro, M. R. (2006). Narrativité et traumatisme. *Le Carnet PSY*, *112*(8), 47. https://doi.org/10.3917/lcp.112.0047

Moro, M.-R., Rezzoug, D., & Bailly, L. (2014). Perdre la confiance fondamentale dans la vie. In M. R. Moro, H. Asensi, M. Feldman, & B. Cyrulnik, *Devenir des traumas d'enfance* (p. 67-94). La Pensée sauvage.

Morville, A., Bénard, M., Podlipski, M.-A., Larson, M., Lopez, G., & Gerardin, P. (2016). Recueillir la parole de l'enfant victime d'agression sexuelle selon le protocole du National Institute of Child Health and Human Development : Enjeux, méthode et intérêts pour les intervenants du champ non judiciaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *64*(4), 224-230. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.03.006

Mouhot, F. (2001). Le devenir des enfants. De l'aide sociale à l'enfance. *Devenir*, *13*(1), 31. https://doi.org/10.3917/dev.011.0031

Mouren-Simeoni, M. C., Vila, G., & Vera, L. (1991). L'angoisse de séparation : Une nouvelle catégorie de troubles anxieux chez l'enfant ? *Annales Médico-psychologiques*, *149*(10), 755-766.

Nouvel, J.-L. & Dessons, M. (2009). Conflit de loyauté dans la dynamique du placement, du singulier au pluriel. In H. Rottman, P. Richard (sous la direction de), *Se construire quand même, l'accueil familial : un soin psychique*, Paris, puf, p. 267-292.

Novo, A. (2020). *Analyse qualitative et quantitative du devenir à l'âge adulte de mineurs admis en accueil familial thérapeutique : Nécessité de soigner les effets des liens primaires désorganisants chez les enfants placés afin de permettre une reprise de la subjectivation*. Paris Diderot.

Novo, A., & Woestelandt, L. (2017). Recherches qualitatives; *grounded theory* /théorisation ancrée, ses évolutions, sa méthodologie, son application dans la recherche médicale et psychanalytique. *Perspectives Psy*, *56*(1), 66-80.

Observatoire National de la Protection de l'Enfance. (2020). *Quatorzième rapport de l'ONPE au gouvernement et au parlement, année 2019*. https://onpe.gouv.fr/system/files/publication/14e_ragp_0.pdf

Observatoire national de l'action sociale décentralisée. (2005). *Observer, évaluer pour mieux adapter nos réponses*. ODAS. https://odas.net/sites/default/files/documents/odas/2019-12/rapport-odas-protection-de-lenfance-observer-evaluer-pour-mieux-adapter-nos-reponses-novembre-2005.pdf

Observatoire National de l'Action Sociale décentralisée. (2007). *Protection de l'enfance : Une plus grande vulnérabilité des familles, une meilleure coordination des acteurs*. La lettre de l'ODAS.

ONPE. (2015). *L'accueil familal : Un travail d'équipe?*

ONPE. (2018). *La population des enfants suivis en protection de l'enfance au 31/12/2016 : Les disparités départementales.* Note d'actualité. ONPE.

ONPE. (2020a). *Chiffres clés en protection de l'enfance au 31 décembre 2018*.

ONPE. (2020b). *Quatorzième rapport de l'ONPE au gouvernement et au parlement, Année 2019*. https://onpe.gouv.fr/system/files/publication/14e_ragp_0.pdf

Oppenheim, H. (1892). *Die traumatischen Neurosen* (2e éd.). V. von August Hirschwald.

Organisation Mondiale de la Santé. (2019). Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes CIM-11. Genève.

Organisation Mondiale de la Santé. (2020). *Rapport de situation 2020 sur la prévention de la violence à l'encontre des enfants dans le monde*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332449/9789240007116-fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23*, 147-181. https://doi.org/10.7202/1002253ar

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 12—L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. In P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 315-374). Armand Colin.

Pédrot, P., & Delage, M. (2005). *Identités, filiations, appartenances : Actes du colloque organisé à Hyères, 23-24 mai 2003*. Presses universitaires de Grenoble.

Peris, T. S., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., & Emery, R. E. (2008). Marital Conflict and Support Seeking by Parents in Adolescence : Empirical Support for the Parentification Construct. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, *22*(4), 633-642. https://doi.org/10.1037/a0012792

Perron, R., & Perron-Borelli, M. (2005a). *Actualité d'Œdipe.* In R. Perron éd., *Le complexe d'Œdipe* (pp. 119-124). Presses Universitaires de France.

Perron, R., & Perron-Borelli, M. (2005b). *Un complexe organisateur:* In R. Perron éd., *Le complexe d'Œdipe* (pp. 49-64). Presses Universitaires de France.

Perry, B. D. (2012). *Supporting Maltreated Children : Countering the Effects of Neglect and Abuse*. *48*, 5.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant. [The construction of the real in the child.]* (p. 398). Delachaux & Niestle.

Pilowsky, D. J., & Wu, L.-T. (2006). Psychiatric symptoms and substance use disorders in a nationally representative sample of American adolescents involved with foster care. *Journal of Adolescent Health*, *38*(4), 351-358.
https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.06.014

Pinel, J.-P. (1989). Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, *13*.

Pinel, P. (1809). *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale : Seconde édition, entièrement refondue et très augmentée, 1809*. Empêcheurs de penser en rond.

Potin, E. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *8*, 1-25.

Prino, C. T., & Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggressive, withdrawn, and prosocial behavior. *Child Abuse & Neglect*, *18*(10), 871-884. https://doi.org/10.1016/0145-2134(94)90066-3

Proffit, B. (2019). *Histoire de la protection de l'enfance*. MOOC Aide sociale à l'enfance, CDEF de la Gironde.

Putnam, F. W. (1997). *Dissociation in children and adolescents : A developmental perspective*. Guilford Press.

Quinodoz, J.-M. (2010a). 3. Perspectives pour interpréter l'angoisse de séparation. In *La solitude apprivoisée: Vol. 4e éd.* (p. 39-50). Presses Universitaires de France.

Quinodoz, J.-M. (2010b). 4. Freud, l'angoisse de séparation et de perte d'objet. In *La solitude apprivoisée: Vol. 4e éd.* (p. 51-76). Presses Universitaires de France.

Racamier, P.-C. (1995). *L'inceste et l'incestuel*. Dunod.

Racker, H. (1957). A Contribution to the Problem of Countertransference. *Psychoanalytic Quarterly*. 34. 313-324.

Rieder, C., & Cicchetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, *25*(3), 382-393. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.382

Ringeisen, H., Casanueva, C., Urato, M., & Cross, T. (2008). Special health care needs among children in the child welfare system. *Pediatrics*, *122*(1), 232-241. https://doi.org/10.1542/peds.2007-3778

Romano, H. (2009a). Accompagner l'enfant sur le chemin du chagrin. *Le Journal des psychologues*, *273*(10), 48. https://doi.org/10.3917/jdp.273.0048

Romano, H. (2009b). *Enfants maltraités : Descriptions cliniques, évaluation et prise en charge*. Fabert.

Romano, H. (2013). *L'enfant face au traumatisme*. Dunod.

Romano, H. (2016). Évaluation et prise en charge des troubles dissociatifs chez l'enfant e xposé à un événement traumatique. In J. Smith, *Psychothérapie de la dissociation et du trauma*. https://www.cairn.info/psychotherapie-de-la-dissociation-et-du-trauma--9782100754106.htm

Rottman, H. (2009). 1. Le temps de préparation à la séparation : Temps fondateur de l'accueil et du soin du bébé en placement familial. In *Se construire quand même* (p. 73-125). Presses Universitaires de France.

Rousseau, D., Riquin, É., Rozé, M., Duverger, P., & Saulnier, P. (2016). Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *Revue francaise des affaires sociales*, *1*, 343-374. http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2016-1-page-343.htm

Roussy, G., & Lhermitte, J. (1917). *Les psychonévroses de guerre*. Masson.

Royer, J. (1978). *Le test des contes exploration de l'affectivité de l'enfant*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?*. Paris, Martin Média.

Sabourin, P. (2010). Latence en question : Quelle phase de latence pour les enfants victimes de violence ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *58*(1-2), 41-49. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2009.09.001

Sadlier, K. (Éd.). (2010). *L'enfant face à la violence dans le couple*. Dunod.

Sanchez, C. (1995). 1—Vagabondage au pays du droit des mineurs. In *Sous les regards de Caïn* (p. 17-82). Érès.

Sawaya, M. (2019). *« Y a-t-il des papillons au Liban ? » Guerres, migrations et transmissions Recherche auprès de familles libanaises vivant en France*. Université Paris 13.

Schaffer, H. R., & Callender, W. M. (1959). Psychologic effects of hospitalization in infancy. *Pediatrics*, *24*, 528-539.

Sédat, J. (2006). À l'origine de la haine et de la pensée, le complexe fraternel. *Figures de la psychanalyse*, *14*(2), 29. https://doi.org/10.3917/fp.014.0029

Segalen, M., & Martial, A. (2013). Chapitre 1—Famille et parenté entre anthropologie et histoire. In *Sociologie de la famille: Vol. 8e ed.* (p. 25-55). Armand Colin.

Sellenet, C. (2011). Paroles d'enfants sur les « visites médiatisées » en protection de l'enfance. In *Les visites médiatisées dans le cadre de la protection de l'enfance* (p. 143-150). Éditions GREUPP.

Sellenet, C. (2020). Quand la famille bouge, à qui s'attacher ? In *Par-delà l'amour et la haine* (p. 197-214). Érès.

Selye, H., & Verdun, P. (1975). *Le Stress de la vie : Le problème de l'adaptation*. Gallimard.

Shakespeare, W. (1606). *Macbeth* (Y. Bonnefoy, Trad.). Gallimard.

Shentoub, V., & Shentoub, S. (1958). Contribution à la recherche de la validation du TAT. Feuille de dépouillement. *Revue de Psychologie Appliquée*, *8*(4), 275-341.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Éd.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (2nd ed). SAGE Publications.

Solomon, E. P., & Heide, K. M. (1999). Type III Trauma : Toward a More Effective Conceptualization of Psychological Trauma. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *43*(2), 202-210. https://doi.org/10.1177/0306624X99432007

Soulé, M., Lauzanne, K., & Leblanc, N. (2004). 148. La carence des soins maternels et ses effets. In *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 2e éd.* (p. 2529-2548). Presses Universitaires de France.

Spitz, R. (1947). *De la naissance à la parole : La première année de la vie*. PUF.

Stambaugh, L. F., Leslie, L. K., Ringeisen, H., Smith, K., & Hodgkin, D. (2012). *NSCAW Child Well-Being Spotlight : Children in Out-of-Home Placements Receive More Psychotropic Medication and Other Mental Health Services than Children Who Remain In-Home Following a Maltreatment Investigation. ,* Report #2012-43. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Taïeb, O., Baubet, T., Pradère, J., Lévy, K., Revah-Lévy, A., Serre, G., & Moro, M.-R. (2004). Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent. *EMC - Psychiatrie*, *1*(1), 23-32. https://doi.org/10.1016/j.emcps.2003.06.002

Tanguy, M., Rousseau, D., Roze, M., Duverger, P., Nguyen, S., & Fanello, S. (2015). Parcours et devenir de 128 enfants admis avant l'âge de quatre ans en pouponnière sociale. *Archives de Pédiatrie*, *22*(11), 1129-1139.

Tardieu, A. (1860). Étude médico-légale sur les sévices et mauvais traitements exercés sur des enfants. *Annales d'hygiène publique et de médecine légale*. https://doi.org/10.3917/ep.039.0174

Terr, C. (1991). Childhood Traumas : An Outline and Overview. *Am J Psychiatry*, 11.

Terradas, M. M., Achim, J., Domon-Archambault, V., & Guillemette, R. (2019). Souffrances dans les liens parent-enfant : Réflexion théorique et clinique sur les pratiques éducatives fondées sur la mentalisation auprès des enfants victimes de maltraitance. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, *8*(1), 6-29.

Thoresen, S., Myhre, M., Wentzel-Larsen, T., Aakvaag, H. F., & Hjemdal, O. K. (2015). Violence against children, later victimisation, and mental health : A cross-sectional study of the general Norwegian population. *European Journal of Psychotraumatology*, *6*(1), 26259. https://doi.org/10.3402/ejpt.v6.26259

Tigréat, H., Planche, P., & Goascoz, J.-L. (2010). *L'aide sociale à l'enfance de l'Antiquité à nos jours : Regards juridiques, philosophiques et psychologiques sur les enfants sans famille*. Tikinagan.

Tomkiewicz, S. (1999). *L'adolescence volée*. Calmann-Lévy.

Toth, S. L., Pickreign Stronach, E., Rogosch, F. A., Caplan, R., & Cicchetti, D. (2011). Illogical Thinking and Thought Disorder in Maltreated Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *50*(7), 659-668. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.03.002

Tovmassian, L. T. (2014). Processus traumatique dans la période de latence, exil de la tendresse. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *62*(4), 244-248. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.11.013

Trémintin, J. (2018). Mise en perspective historique : De l'héritage asilaire au dispositif de première ligne. In *Les MECS au cœur des évolutions de la protection de l'enfance* (p. 19-41). Érès.

Tursz, A. (2010). *Les Oubliés*. Seuil.

U.S. Department of Health and Human Services & Administration for Children, Youth and Families. (2001). *National Survey of Child and Adolescent Well-Being : One Year in Foster Care Report*.

Varescon, I. (2007). Différences entre éthique et déontologie. Le cas de la recherche. In *Éthique et pratique psychologique* (p. 63-76). Mardaga.

Verdier, P. (2012). Le point de vue historique, du Moyen Âge aux années 1970. *Journal du droit des jeunes*, *311*(1), 35-43.

Verdier, P., & Noé, F. (2016). *L'aide sociale à l'enfance*. Dunod.

Verdolini, N., Attademo, L., Agius, M., Ferranti, L., Moretti, P., & Quartesan, R. (2015). Traumatic events in childhood and their association with psychiatric illness in the adult. *Psychiatria Danubina*, *27*, 60-70.

Vicente, C., Schom, A.-C., & Robert, P. (2014). L'institution et la place des familles en protection de l'enfance. *Dialogue*, *206*(4), 35-46.

Vila, G. (2006). L'état de stress post-traumatique chez l'enfant. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, *19*(3), 97-100. https://doi.org/10.1016/j.jpp.2006.02.003

Widlöcher, D. (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants* (1998e éd.). Mardaga.

Wilson, J. P., & Lindy, J. D. (1994). *Countertransference in the treatment of PTSD*. Guilford Press.

Winnicott, D. W. (1939). *Les enfants et la guerre*. Payot.

Winnicott, D. W. (1947). *La haine dans le contre-transfert*. Payot & Rivages.

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis*, *34*, 89-97.

Winnicott, D. W. (1956a). La préoccupation maternelle primaire,. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 168-175). Payot.

Winnicott, D. W. (1956b). La tendance antisociale. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 237-256). Payot.

Winnicott, D. W. (1956c). La théorie de la relation parent-nourrisson. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 237-256). Payot.

Winnicott, D. W. (1960a). La capacité d'être seul. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 205-2013). Payot.

Winnicott, D. W. (1960b). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 109-125). Payot.

World Health Organization. (2014). *Global status report on violence prevention 2014*. World Health Organization. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/

Ydire, C. & Gaudriault, P. (2014). La question de la séparation psychique chez les enfants placés en institution : les enfants du Soldat rose. *Cliniques*, 8, 140-155. https://doi-org.faraway.parisnanterre.fr/10.3917/clini.008.0140

Zaouche Gaudron, C. (2016). *Exposés aux violences conjugales, les enfants de l'oubli*. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.zaouch.2016.01

Zaouche Gaudron, C., & Paul, O. (2014). *Le développement socio-affectif des enfants exposés à la violence conjugale et leurs représentations de cette violence : Une approche de la sécurité émotionnelle*. ONED.