

"CLASSE-FOYER ET DYNAMIQUE IDENTIFICATOIRE  
CHEZ DES ENFANTS "PERTURBES AFFECTIFS"  
DU PREMIER CYCLE DE L'ELEMENTAIRE".

MEMOIRE  
PRESENTÉ A  
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR  
MARIE-FRANCE CHABOT-HARVEY

B. SP. PSYCHOLOGIE

MAT 76

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RESUME DU MEMOIRE

Titre: "Classe-Foyer et Dynamique identificatoire, chez des enfants perturbés affectifs du premier cycle de l'Élementaire."

Auteur: Mme Marie-France Chabot-Harvey, b.ps.

Tenant compte de l'existence d'une classe-foyer (classe où l'on retrouve un couple d'enseignants, de sexe opposé, servant de modèles identificatoires aux élèves), l'auteur a voulu vérifier chez les sujets soumis à cette expérience, si leur identification-résultante allait être modifiée positivement par ce contexte.

L'hypothèse s'exprime ainsi: "L'identification-résultante des enfants de la classe-foyer va subir une modification d'ici la fin de l'année scolaire; et cette modification de la résultante-identificatoire ira dans le sens d'une prévalence au sexe biologique des sujets."

Pour effectuer cette étude, la méthode employée a été une mesure clinique longitudinale. La mesure a été prise à l'aide de techniques graphiques projectives telles que le Test du Dessin d'une Personne (Machover), le Dessin de Famille (Corman), et le Dessin de la Classe (Corman et l'auteur). Ces tests ont été administrés à chacun des élèves de la classe-foyer (dix-huit enfants âgés entre six et huit ans et demie, ayant des problèmes identificatoires) et ce, au début et à la fin de l'année scolaire.

Huit juges ont été invités à poser, sur chaque protocole codé, un diagnostic identificatoire sur trois critères: la prévalence identificatoire au sexe biologique, le confort émotionnel dans les relations avec les gens de l'autre sexe et le confort émotionnel avec les gens de même sexe. Des analyses de fidélité inter-juges ont permis d'en sélectionner un, dont les réponses constituent les résultats.

Ces résultats ne montrent aucune différence significative, pour chacun des critères, entre les diagnostics identificatoires du début et ceux de la fin d'année. Il n'a donc pas été possible de démontrer que le contexte de la classe-

foyer modifie la résultante-identificatoire des sujets qui en font l'expérience.

Dans la discussion, l'auteur tente de critiquer les différentes étapes de son travail, étapes qui ont pu influencer les résultats: méthodologie, instrumentation, échantillonnage, hypothèses et interprétation.

En conclusion des suggestions sont proposées dans le but d'améliorer la portée thérapeutique de la classe-foyer et de faciliter la recherche dans ce domaine.

## REMERCIEMENTS

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance au Docteur René Marineau du Département d'Education Physique et de Psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et au personnel du Centre d'Adaptation Scolaire de la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges, à qui il est redevable d'une assistance éclairée et d'une collaboration assidue, grâce auxquelles la rédaction de ce mémoire a été grandement facilitée.

## CURRICULUM STUDIORUM

Marie-France Chabot naquit à Lévis, Québec, le 9 août 1950. Elle obtint son Diplôme d'Etudes Collégiales du Collège d'Alma, Québec, en 1970 et son Baccalauréat spécialisé en Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, en 1973.

## PLAN DU TRAVAIL

Introduction	1
Chapitre 1: Recension des écrits	3
1.1: Identification	5
1.2: Couple-thérapeutique	23
Chapitre 2: Schéma expérimental	44
2.1: Hypothèse et aspects cliniques	47
2.2: Population	49
2.3: La Mesure de l'Identification	54
2.4: Expérimentation	72
Chapitre 3: Résultats	79
3.1 Présentation des résultats	81
3.2 Discussion des résultats	88
Conclusion	97
Bibliographie	102
Annexes	107

## INTRODUCTION

## INTRODUCTION

Grâce à une collaboration entre la "Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges" et le "Département d'Education Physique et de Psychologie" à l'Université du Québec à Trois-Rivières, une école spécialisée, le "Centre d'Adaptation Scolaire", a été mise sur pied en 1972. Cette école a été aménagée pour recevoir des élèves du premier cycle du cours élémentaire, classés comme présentant des perturbations affectives.

A l'intérieur de cette institution, il se trouve une classe où se déroule une expérience de "Classe-Foyer" n'ayant pas son équivalent ailleurs dans la province. Elle regroupe une quinzaine d'enfants des deux sexes, au niveau de la première année, enfants présentant des problèmes d'identification.

La particularité de ce groupe réside d'abord dans la sélection de la clientèle puis, dans le fait qu'ils sont confiés à un couple d'enseignants, l'un féminin et l'autre masculin, servant ensemble de modèles d'identification aux sujets. Ce groupe vise à mettre les sujets en relation avec deux modèles identificatoires de sexe différent, considérés individuellement comme étant identifiés de manière prévalente

à leur sexe biologique et présentant des comportements adéquats vis-à-vis de cette identification. Cette confrontation a pour but de permettre aux enfants ayant des problèmes identificatoires, de s'ajuster ou de se ré-ajuster vers une identité psycho-sexuelle conforme à leur être biologique.

Le problème qui nous intéresse est la vérification de ce but, c'est-à-dire de voir si l'identification des sujets s'est modifiée grâce à l'expérience de classe-foyer, et si elle s'est modifiée dans le sens attendu.

Chronologiquement, notre recherche se situe durant l'année scolaire 1973-1974.

Au cours de notre démarche, nous aborderons les aspects théoriques suivants: l'identification-processus, la co-thérapie et la classe-foyer. Nous présenterons ensuite notre schéma expérimental, en précisant hypothèses, mesures et étapes d'expérimentation; les résultats seront ensuite présentés et discutés. Nous présentons finallement quelques suggestions quant à la portée d'une telle expérience.

Nous aurions aimé analyser cliniquement la dynamique identificatoire de deux élèves de la classe-foyer, afin d'illustrer le vécu relié à cette expérience; cependant, nous le verrons au chapitre 3, étant donné la teneur des résultats, cette analyse s'avérerait hasardeuse.

## CHAPITRE I

### RECENSION DES ECRITS

Comme le précise le titre de ce mémoire, notre rationnel touche deux concepts: l'identification et la classe-foyer. Notre recension des écrits sera donc divisée en deux parties; la première, se veut une analyse du processus identificatoire dans sa définition, et sa dynamique; la deuxième partie tâchera d'éclairer la notion de couple-thérapeutique en ce qu'elle a de pertinent à la classe-foyer.

A travers ces références à des concepts nous tâcherons d'amasser toutes les données théoriques qui serviront de base à l'élaboration de notre schéma expérimental.

### 1.1 -IDENTIFICATION

Pour aborder l'"identification", nous avons choisi un rationnel d'inspiration psychanalytique. Nous le présentons à travers les écrits de Freud (1962) et de Marineau (1972) ce dernier a d'ailleurs centré la pensée freudienne sur l'identification en ces termes:

"Pour Freud, l'identification est un processus du moi, de nature inconsciente, amenant le sujet à désirer être semblable à l'autre, tout en ayant envers celui-ci une attitude ambivalente. C'est par l'identification et grâce à elle que se constitue et se développe la personnalité." (Marineau 1972 p. 17-18)

Dans cette première partie du Chapitre I, nous aborderons les aspects génétiques reliés à l'identification puis nous définirons le processus; nous explorerons ensuite les aspects culturels de l'identification.

#### 1.1.1 -Aspects génétiques

Le développement de la personnalité humaine a été étudié en psychanalyse, surtout en termes de relations. Relation avec soi-même comme objet, puis relation avec les parents comme objets et modèles. Ainsi Freud (1962) affirme:

"...dès l'enfance, il est fait choix d'un objet sexuel (choix que nous avons défini

comme caractérisant la puberté), de manière que toutes les tendances sexuelles convergent vers une seule personne et cherchent dans celle-ci leur satisfaction" (p.97)

L'auteur des "Trois Essais sur la Sexualité" pose ici les éléments dynamiques interpersonnels fondant le développement psycho-sexuel de l'enfant. En effet, le choix d'un "objet d'amour" va orienter la vie de chaque individu d'une manière prépondérante. L'être humain a besoin de l'Autre, pour se développer, même psycho-sexuellement; c'est en relation avec ses parents d'abord qu'il va entreprendre de devenir lui-même. Toute la théorie psychanalytique en est une de relation.

Le jeune enfant se trouve "fasciné" par un objet libidinal et est attiré vers cet objet où il cherche désormais la satisfaction de ses désirs sexuels et près duquel sa tension diminue. Dans la petite enfance, alors que l'enfant ne fait pas encore de différentiations sexuelles, il porte son désir envers ses deux parents et enrichit ainsi le potentiel d'images positives vers qui s'identifier.

C'est en regard de cet aspect, qu'il faut souligner la théorie de la "bisexualité", à savoir que déjà à sa naissance, sont présents en l'humain les deux composantes sexuelles. En effet, comme le précise Bryan (1930):

"The term bisexuality, as it is generally used may be defined as the existence in every human being of two sexual attitudes, namely, a masculine one and a feminine one, and that under certain conditions he or she can utilize either the one or the other attitude toward the sexual object". (p.151)

Il nous faut donc comprendre que la normalité psycho-sexuelle n'est en rien garantie par une physiologie conforme à un sexe biologique.

Pendant la période où les deux parents sont des objets d'amour pour l'enfant, celui-ci développe ce qu'on appelle des identifications primaires ou immédiates. Il considère d'emblée ses parents comme des modèles fascinants; plus tard, il découvrira les différences génitales chez ses parents et plus particulièrement l'absence de pénis chez la mère.

C'est cette découverte de la différentiation sexuelle qui induira la situation oedipienne chez le jeune enfant. Pour le garçon, le père tout en demeurant un objet d'amour, devient un obstacle perçu dans la démarche pour la possession de la mère. Le garçon est très ambivalent envers la figure paternelle; pendant un moment, celui envers qui il a de la tendresse menace de l'empêcher d'assouvir son désir envers la figure maternelle. Cette ambivalence est difficile à vivre;

c'est d'ailleurs cette difficulté qui poussera l'enfant à résoudre son Oedipe.

Mais cette ambivalence n'est toutefois pas le seul facteur qui poussera le garçon à résoudre le conflit oedipien, la crainte de la castration intervient à son tour. En effet, dans son mode de pensée primaire, il associera rivalité paternelle-désir de possession de la mère avec le danger de perdre son pénis. L'agressivité envers le père suscite tant de culpabilité que la castration lui apparaît fantasmatiquement comme le seul dénouement possible à une attitude aussi indue.

Ainsi, normalement, le garçonnet fera le deuil de ses espoirs de remplacer le père auprès de la mère et s'orientera inconsciemment vers l'adoption de son père comme premier modèle identificatoire, dans l'espoir d'être plus tard en mesure de séduire et de posséder une femme "comme sa mère". C'est par le biais de ce compromis que le garçon renforce son identification masculine et sort de l'Oedipe.

Chez la fillette, la situation oedipienne naît aussi de la découverte des différenciations sexuelles chez ses parents. Mais la dynamique affective n'est pas du tout à faire la même: elle perçoit l'absence de pénis chez elle comme la conséquence d'une perte ou comme un manque de la part de

sa mère à la pourvoir des mêmes attributs que son père ou ses frères. En ce sens, elle en vient à considérer sa mère comme l'obstacle, dans son désir du pénis et du père. Continuant dans cette voie, elle perçoit le père comme un objet d'amour qui pourrait la satisfaire en la faisant mère d'un enfant, puis sa mère devient à la fois objet d'identification et de rivalité. A ce stade, la fillette ressent elle aussi de l'ambivalence envers le rival. Elle trouvera le moyen de résoudre ce conflit anxiogène en maintenant son désir envers le père, symbole phallique, et en se tournant vers sa mère, modèle identificatoire, dans l'espoir de pouvoir un jour avoir les mêmes priviléges qu'elle, c'est-à-dire posséder le père et avoir un enfant, ce qui constitue pour elle une possibilité de jouir du pénis elle-même.

En brossant ce tableau sommaire de l'Oedipe nous avons souligné une étape des plus importantes dans le développement psychologique de l'enfant.

En effet, ce conflit étant liquidé, l'enfant gagne le droit de se mêler à la vie des humains, comme un être sexué et reconnu comme tel aux yeux de tous. Lorsque ce pas est franchi, l'enfant entre dans une période de latence. Marinneau (1972) nous précise l'importance de cette période quant à l'identification:

"Cette période permet le renforcement des identifications "normales", mais aussi de l'inversion. Souvent durant cette période les attaches affectives se font et se refont de telle manière à permettre et favoriser le développement de l'homme et de la femme en tant qu'être sexués" (p. 100)

La période de latence est suivie de la puberté; quoique cette étape soit importante à connaître, nous ne l'étudierons pas, puisque l'objet de notre recherche situe les sujets entre le stade pré-oedipien et la période de latence. Disons seulement que ce qui demeurait au plan fantasmatique lors de l'Oedipe (désir de posséder la figure de l'autre sexe) est maintenant relié à des objets libidinaux concrets et abordables dans le réel par l'adolescent: ainsi, l'adolescence et la puberté occasionnent le renforcement de l'identité psychosexuelle acquise jusque-là.

### 1.1.2 -Définitions relatives à l'identification

Nous venons d'étudier le processus identificatoire dans une optique génétique et relationnelle, il nous faut maintenant le définir pour mieux le cerner.

#### 1.1.2.1 -Identification:

Laplanche et Pontalis (1967) nous offrent cette définition,

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, to-

talement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La Personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications." (p.187).

que Marineau (1972) s'est chargé de nuancer et d'élaborer dans sa thèse de Doctorat. Nous en reprendrons quelques éléments.

En abordant la définition par le terme "processus", les auteurs y mettent une note très active. En effet, l'éthymologie latine de ce mot signifie "progrès" et s'interprète dans le sens d'un changement croissant et réparti sur une longueur de temps. Ce processus est psychologique et inconscient, il s'insère dans le quotidien du sujet:

"...l'identification se fait chez un sujet ayant ses propres dispositions et agissant dans un milieu: nous sommes en face d'un processus psychologique, qui s'enracine dans le biologique et se développe dans un milieu social donné." (Marineau, 1972, p. 38)

Quand Laplanche et Pontalis (1967) disent qu'"un sujet assimile..." ils ne rapprochent pas pour autant l'identification de l'incorporation. Ce processus est d'ailleurs défini par eux:

"Processus par lequel un sujet, sur un mode plus ou moins fantasmatique, fait pénétrer et garde un objet à l'intérieur de son corps. L'incorporation constitue un but pulsionnel et un mode de relations d'objets caractéristique du stade oral;... elle constitue le prototype corporel de l'introjection et de

l'identification." (p.200)

Le terme "assimiler" est pertinent à l'identification dans son sens de "rendre semblable à". Dans ce processus, il s'agit bien d'un mouvement, d'un sujet vers un objet, ayant pour but de lui devenir semblable.

La définition de l'identification se poursuit en précisant ce que le sujet assimile: "... un aspect, une propriété, un attribut de l'autre..." Schafer (1968) parle de cet objet qu'est l'"Autre" pour un sujet s'identifiant:

"L'objet (pour un sujet) est un agrégat plus ou moins organisé des représentations d'une autre personne (ou chose, ou créature) et ses détails ou degrés d'organisation peuvent varier dans le temps et selon les niveaux à l'intérieur du sujet; ils varient aussi à n'importe lequel moment d'un sujet à un autre." (p.29)

Cette définition de l'"objet" au sens analytique, est très pertinente à notre recherche. En effet, puisque l'objet, pour un sujet, peut varier dans le temps et selon les niveaux, nous pouvons supposer que, si les modèles présentés aux enfants de la classe-foyer sont assez prégnants, ils deviendront des objets d'identification pour les sujets.

Le processus normal consiste donc en l'assimilation inconsciente d'une qualité de l'être "fascinant" sans que cette qualité ou cet objet cessent d'exister comme distincts aux yeux du sujet. Celui-ci fait un mouvement vers

quelqu'un; c'est dans ce sens que nous considérons l'identification comme un des processus les plus constitutifs de l'homme dans sa caractéristique d'"être en relation."

De plus, ce mouvement identificatoire naît de l'intérieur du sujet lui-même et ne peut en aucun cas être forcé. Marincau (1972) commente l'orientation de ce mouvement:

"...c'est d'abord du sujet qui s'identifie que naît ce désir d'être comme, semblable à, de ressembler à, de devenir semblable à l'autre. Dans la mesure où le mouvement va d'abord dans cette direction, sujet-objet, et qu'il y a intériorisation de quelque chose de présent dans l'objet, le processus est d'abord psychologique." (p.32)

L'auteur élabore aussi sur le choix de cet objet d'identification possédant un aspect "fascinant" pour le sujet:

"Il s'agit ordinairement du père et de la mère et dans une perspective d'une théorie de la bisexualité, de l'un et de l'autre. Il peut aussi s'agir de substituts, soit des frères, des soeurs, des maîtres, des amis, des gens, tous ceux-là qui pour une raison ou une autre fascinent le sujet." (p.47)

Mais pourquoi, le sujet cherche-t-il à devenir semblable à l'autre en s'identifiant à lui? Anna Freud (1969) propose son interprétation à ce désir:

"L'identification... repose sur le désir de s'approprier en permanence ces aspects désirables en se changeant soi-même, ou,

du moins en changeant l'image que l'enfant se fait de lui en celle de ses parents." (p.140)

C'est dans ce sens que Laplanche et Pontalis (1967) disent que "le sujet... se transforme totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci." Nous l'avons déjà dit, le sujet, en s'identifiant, filtre par le biais de sa manière unique de voir l'objet, ce que celui-ci présente d'alléchant et, le réinterprète selon ce qu'il était avant.

La dernière partie de la définition se lit comme suit: "La Personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications." Cette "personnalité" est difficile à définir. Pour les besoins de notre recherche, nous adopterons le point de vue de Marineau (1972) quant à la définition de la personnalité, c'est: "...l'individu tel qu'il se donne à apprêhender aux autres et à lui-même." (p.54). De plus, cette personnalité n'est ni statique, ni définitive; elle change aux niveaux conscient et inconscient, au fur et à mesure des expériences du sujet.

"Le fait de s'identifier permet à un sujet de devenir "semblable à un autre", mais l'intégration de cette identification à sa propre personnalité l'amène aussi à se distinguer et à se constituer comme être unique, différent de l'autre. Tout sujet "filtre" ce qu'il reçoit." (Marineau 1972 p. 57)

Les auteurs sous-entendent l'importance dévelop-

pémentale des identifications multiples. Le sujet peut donc vivre plusieurs changements sur le modèle de plusieurs objets. On peut supposer que la présence chez un sujet de plusieurs identifications, s'harmonisant vers une prévalence identificatoire conforme au sexe biologique, soit un facteur prédominant pour le développement de sa personnalité.

Après avoir approfondi la définition de l'identification, énoncée par Laplanche et Pontalis (1967), et élaborée par Marineau (1972), nous ajouterons quelques définitions pertinentes à notre recherche.

#### 1.1.2.2. - Identification-processus:

Voici la définition que nous en donne Boucher (1974):

"Par identification-processus, il faut entendre l'"histoire" du processus identificatoire, c'est-à-dire des dynamiques en cause dans l'assimilation par le sujet d'un aspect, d'une propriété, d'un attribut du modèle. (...) l'identification-processus n'a pas de connotation bonne ou mauvaise en soi; c'est au niveau de sa conséquence, ...que toute identification acquiert un impact plus ou moins favorable à l'équilibre d'un individu." (p.68-69)

#### 1.1.2.3. - Identification-résultante:

L'expression même est très révélatrice; au sens figuré le mot résultante est employé comme signifiant le résultat de l'action conjuguée de plusieurs facteurs. Il s'agit

ici d'un résultat donc de quelque chose de statique, d'un état.

"Parler de résultante identificatoire n'est donc pas parler d'autre chose que du produit du processus en cause." (Marineau, 1972, p. 85)

"...ce résultat correspond à la qualité identificatoire d'un sujet, enfant ou adulte, à un moment de sa vie." (Boucher, 1974, p.69)

Cette dernière définition nous sera utile si nous voulons mesurer un changement identificatoire entre deux moments.

#### 1.1.2.4. - Identité psycho-sexuelle:

A côté de l'identification-résultante, il existe un terme plus global et dont le point de vue est quelque peu différent: c'est l'identité psycho-sexuelle. Boucher (1974) la définit ainsi:

"...c'est la perception qu'un sujet acquiert de son propre degré de masculinité ou de féminité. (...) à un moment du développement total de sa personnalité." (p. 71)

Marineau (1972) ajoute la précision suivante:

"...la conscience d'une véritable identité personnelle suppose la capacité d'une prise de distance par rapport à soi, une objectivation de l'autre et l'usage du langage." (p. 84)

On doit ainsi comprendre que, quelque soit le niveau de développement d'un sujet, on perçoit chez lui, les tra-

ces du processus identificatoire et on pourrait estimer ou mesurer son identification-résultante. Cependant ce n'est qu'avec le temps et le développement total de sa personnalité, qu'un sujet sera conscient de son identité personnelle.

Outre les facteurs développementaux touchant l'identification, il existe des facteurs sociaux ou culturels qui jouent sur le processus et ses résultantes; c'est ce que nous aborderons dans la prochaine partie.

#### 1.1.3 - Identification et société

Les préoccupations des deux précédentes parties étaient dans le sens de ce qui gère ou cause les manifestations psychologiques ou intérieures de l'identification. Le conscient, l'inconscient se révèlent, se laissent analyser par des spécialistes mais ne se perçoivent que peu à l'extérieur de la personne.

Quant aux aspects extérieurs ("overt"), ou comportementaux des processus de développement, il faut se tourner vers les écoles de pensée américaines, pour trouver des théories qui les valorisent.

Entres autres, David Lynn et Daniel G. Brown (1956) ont exploré l'aspect de l'apprentissage des rôles sexuels, variable qui à notre avis est non négligeable quand il est

question d'identification. En effet, chez un sujet en processus identificatoire, on peut supposer qu'il se présentera extérieurement des attitudes, postures ou gestes reliés à la personne choisie comme modèle. Ainsi, un garçon sans s'en rendre compte, posera des gestes verbaux ou non-verbaux se rapprochant du standard de masculinité que lui aura fourni son père ou tout autre objet d'identification masculine dont il est proche. Ou encore, s'il se sent féminin, il voudra lutter contre ce sentiment anxiogène en appuyant sur les comportements virils ou les activités virilisantes.

C'est dans cet ordre d'idée que Lynn (1959) nous fournit trois distinctions :

"- Sex-role preference refers to the desire to adopt the behavior associated with one sex or the other, or the perception of such behavior as preferable or more desirable." (p.126)

- Sex-role adoption. This concept refers to the actual adoption of behavior characteristic of one sex or the other, not simply the desire to adopt such behavior (overtbehavior)." (p.127)

- Sex-role identification is reserved to refer to the actual incorporation of the role of a given sex, and the unconscious reactions characteristic of that role." (p. 127)

Cette dernière nuance nous incite à la prudence quant à assumer ou non qu'un comportement extérieur entière-

ment conforme aux normes sociales d'un rôle sexuel, correspond automatiquement à une identification prévalente au sexe biologique du sujet en question. Pour nous guider à ce sujet, Laplanche et Pontalis (1967) ajoutent:

"D'une façon générale, ce qui est décisif dans l'appréciation d'une conduite par rapport au couple masculinité et féminité, ce sont les fantasmes sous-jacents." (p. 230)

Lynn (1959) avait déjà amorcé cet aspect décisif quand il ajoutait: "... and to the unconscious reactions characteristic of that role."

Il n'est donc pas permis de supposer automatiquement un problème identificatoire, si par exemple un garçonnet joue à la poupée. Il faudra préalablement avoir la confirmation, par un examen approfondi, que cette activité correspond dans son inconscient à un désir d'être comme sa mère. Encore là, il se trouve des moments dans les débuts du développement psycho-sexuel où tout autant le garçon que la fille a le désir d'être comme sa mère, objet-d'amour, sans pour cela être en route vers l'inversion.

Dans ce domaine de recherche sur la préférence des rôles sexuels chez l'enfant, Brown (1956) a créé une échelle pour la mesurer; il s'agit de "IT SCALE FOR CHILDREN" (ITSC). Grâce à l'application de cette échelle, basée sur des

cartes représentant différents rôles, objets ou personnages reliés culturellement à la masculinité et à la féminité, Brown (1956) obtient un score qu'il désigne comme le "sex-role preference" et ce, en relation avec la définition que Lynn (1959) en a donné et, opérationnellement: "... the preferential responses of children to sex-typed objects and activities." (p. 4)

Au cours d'une recherche s'adressant à des enfants des deux sexes, âgés entre cinq ans et quatre mois et six ans et quatre mois, Brown (1956) obtient les résultats suivants entre autres:

"...a number of children in both groups showed a mixed preference pattern, indicating acceptance of components of both the male and female roles; this tendency was about twice as frequent in girls as in boys.

(...)

Boys show significantly greater, preference for the masculine role than girls show for the feminine role." (p. 18)

Dans une autre recherche plus élaborée, Brown (1957) découvre que:

"...Girls from the first grade through the fourth grade show a stronger preference for the masculine role than for the feminine role." (p. 202)

Les recherches de Lynn D. (1959) vont dans le sens de celles de Brown et leurs conclusions concordent:

"1) With increasing age, males become relatively firmly identified with the masculine

role, and females relatively less firmly identified with the feminine role.

2) A larger proportion of females than males will show preference for the role of the opposite sex.

3) A higher proportion of females than males adopt aspects of the role of the opposite sex.

4) Males tend to identify with a cultural stereotype of the masculine role, whereas females tend to identify with aspects of their own mothers role especially." (p. 134)

En résumé, les garçons, plus que les filles, préfèrent, adoptent et s'identifient au rôle sexuel qui leur est culturellement proposé. Les filles par contre, ont tendance à préférer, adopter et s'identifier aux caractéristiques culturelles du sexe opposé; et ce, en grandissant. Nous ne savons pas si ces résultats sont valides pour une clientèle adolescente. Toutefois, nous pouvons constater que ces conclusions présentées en 1956 et 1959, semblent avoir été prophétiques quant à la remise en question actuelle du rôle féminin en société. Cela, tout au moins fait ressortir l'importance de l'apprentissage précoce des rôles sexuels conformes au sexe de chaque enfant. A ce sujet Brown (1956) souligne :

"In fact failure to establish appropriate sex-role identification is hypothesized as a predisposing factor in personal maladjustments including perversion, neurosis and psychosis." (p. 1 )

Puisque Lynn, (1959) dans sa définition du "sex-

"role identification" tient compte du plan fantasmatique dans l'identification à un rôle sexuel, nous sommes en accord avec lui, sur la relation entre le non-établissement d'une identification au rôle sexuel approprié, et l'émergence de mésadaptations psychologiques à différents degrés.

Nous ajouterons que la famille est la première responsable de cet apprentissage et que si elle décline cette tâche, l'école devra prévoir des moyens pour pallier à cette lacune dévcloppementale.

Après avoir, dans cette première partie de la recension des écrits, exploré le plus possible la notion d'identification, il nous faut maintenant approfondir celle de couple-thérapeutique en ce qu'elle a de rclié à la classe-foyer.

## 1.2 - COUPLE-THERAPEUTIQUE

Nous savons déjà en psychologie que lorsqu'un problème psychologique nécessite une psychothérapie, plusieurs méthodes sont à notre disposition, dont la thérapie individuelle et celle du groupe. Il est possible aussi dans la thérapie de groupe, de varier le nombre des thérapeutes, leur fonction et leur sexe. Le choix de la méthode dépendra du problème à traiter et des sujets à qui cette thérapie s'adresse.

Quant au problème qui nous occupe, c'est-à-dire, celui de la Classe-Foyer et des enfants présentant des problèmes identificatoires, il nous semble pertinent d'approfondir les notions connexes à la cothérapie de groupe avec thérapeutes de sexe différent.

Nous aborderons ses avantages, puis un outil de travail: le transfert, pour ensuite analyser les bases et l'impact de l'utilisation de co-thérapeutes de sexe différent. Enfin, nous situerons la théorie vis-à-vis de la réalité Classe-Foyer.

### 1.2.1. - Avantages de la Co-thérapie

Max Rosembaum (1971) dans sa recension des écrits a noté ce phénomène:

"Many advocates of co-therapy feel that the patient can use the group as a second family

than the original." (p. 503)

Dans ce sens, nous croyons qu'il peut effectivement se développer des sentiments d'appartenance chez les individus d'un groupe dont la durée et l'importance affective sont suffisantes, d'autant plus si ce groupe est co-dirigé. Rosenbaum (1971) ajoute dans ce sens:

"The co-therapist appears to enhance group process and increase interaction." (p. 501)

Cet argument sert de contrepartie quand certains rétorquent que la co-thérapie constitue un investissement d'énergie mal placé, puisque le deuxième thérapeute pourrait plutôt prendre un groupe à lui seul. En effet, il subsiste assez de preuves de l'accélération du processus thérapeutique en co-thérapie pour que cette formule de travail puisse continuer à se développer.

Quand les deux thérapeutes sont de même sexe, il existe un partage des tâches et des rôles qui donne l'opportunité d'une utilisation optimale du contexte. Brammer et Shostrom (1960) nous confient leur description des faits:

"...The second therapist acts as an interpreter-observer in many instances or he may remain quite passive... In our experience it is most helpful to have co-therapists. The facilitative role is then performed by one therapist, the interpreter-summarizer role by the other. (...) We observed that clients appear to be flattered to have their proceedings re-

corded and summarized by a special observer." (p.299)

D'autres auteurs allèguent qu'il est possible avec deux thérapeutes de même sexe de reproduire quand même le contexte familial. Dans ce cas, la figure permissive est investie comme féminine ou maternelle, et la figure de contrôle ou exigeante serait investie comme masculine ou paternelle. Nous croyons à cet égard que ce jeu est pour le moins acrobatique et augmente les risques de confusion identificatoire ou transférentielle. Quant à nous, considérant certaines qualités de base comme pré-requises, nous préférions parler de co-thérapie avec thérapeutes de sexe différent.

#### 1.2.2. - Utilisation du transfert

Le critère du choix du sexe des co-thérapeutes a son importance, mais en premier lieu, si on veut augmenter l'efficacité d'une co-thérapie, on doit tenir compte de la capacité des thérapeutes à utiliser le transfert comme outil central de travail.

Selon Demarest et Teicher (1954), ce thème est vital:

"...their hypothesis should be viewed within the framework of the widely accepted ideas that the goal of therapy is to enable peoples to effect changes in life patterns and that transference is the enabling instrument, the working tool, which allows therapy to accomplish this goal." (p. 187)

Les auteurs définissent cet outil de travail, le transfert, comme étant un processus à travers lequel une personne projette un "pattern" d'adaptation qui a été appris, développé et adopté dans une précédente expérience de vie "significative"; cette projection s'opère de la situation précédente à une situation actuelle; la personne en projetant ce "pattern", déplace également l'affect<sup>2</sup> correspondant à la situation antérieure, de cette dernière situation à la situation actuelle significative.

Cette définition s'accorde bien avec celle donnée par Lagache (1967), en termes analytiques:

"Le transfert analytique est habituellement défini par la répétition<sup>3</sup>, vis-à-vis de l'analyste, d'attitudes émotionnelles, inconscientes, que le patient a établies dans son enfance, au contact de ses parents et des personnes de son entourage." (p. 90)

Lagache parle de "répétition", Demarest de "projection" et de "déplacement". Cette différence terminologique entre les deux auteurs, n'en est pas une au sens théorique. Il peut également être noté que l'expression "pattern d'adaptation" recouvre bien ce que Lagache nomme les "attitudes émotionnelles", puisque Demarest précise ensuite que l'affect est également déplacé.

---

1-2-Les soulignés sont de l'auteur du mémoire

3- Le souligné est de l'auteur du mémoire

Ce concept étant défini, Demarest et Teicher affirment que le seul fait de la présence du transfert est sans signification thérapeutique. Ils allèguent qu'il s'agit d'un outil qui doit être consciemment utilisé pour qu'il y aie changement. Ces derniers (1954) nous confient même leur manière d'entrevoir et d'utiliser le transfert dans le processus thérapeutique d'un groupe ayant des co-thérapeutes de sexe différent:

"This utilization of transference involves the following steps:

- 1) differentiation by the therapists between transference and other behavioral phenomena;
- 2) evaluation by the group of the transference reaction and its relation to the stimuli which elicited it;
- 3) recognition by the patient of the inappropriateness of his reaction in the current situation (it is this recognition which allows him to learn a new response to a new person);
- 4) utilization by the patient and the therapist of the patient's newly learned response to enable him to recall past experiences (...)
- 5) reevaluation of the past experiences (a) by using transference (b) by using the newly learned reaction.
- 6) integration of present and past experiences to reinforce the newly learned behavioral and emotional patterns." (p. 198)

Cette procédure présentée par Demarest et Teicher n'est pas que théorique, elle est fruit de leur expérience en tant que thérapeutes de sexe différent auprès d'un groupe

de cinq (5) schizophrènes hospitalisés. Nous croyons que leur approche est d'autant plus applicable avec des sujets moins gravement perturbés et gagnerait à être utilisée aussi en dehors des centres hospitaliers.

Autre dimension au transfert: il apparaît que les participants, à une co-thérapie de groupe avec thérapeutes de sexe différent, sont susceptibles d'opérer un transfert non seulement sur les thérapeutes individuellement, mais aussi, sur le couple des thérapeutes en tant que couple, ou sur leur type de relation entre eux. A ce sujet Edward Bardon (1966) nous livre cette constatation:

"Patients expect the co-therapists to have the same conflicts in their relationships to each other as they experienced between their parents. We deal with these transference feelings along two lines. An attempt to verbally analyze these feelings in the group is made so that they can become conscious and better dealt with by the ego.

In addition, we try to provide the patients with a corrective emotional experience involving the demonstration of a mother and father figure working cooperatively and constructively together." (p. 289)

Les participants semblent ainsi, agir de telle manière à chercher à retrouver chez les co-thérapeutes les mêmes comportements relationnels que leurs parents avaient entre eux. Certains iront jusqu'à provoquer une rivalité entre les théra-

peutes pour retrouver cette ambiance familiale. Nous supposons que les thérapeutes ont un équilibre affectif suffisant et une certaine sympathie l'un envers l'autre, pour ne pas se laisser prendre à de tels pièges, s'ils en sont conscients.

Toutes ces données sur le transfert, nous le font percevoir comme probable dans la classe-foyer et dans d'autres situations semblables. Il apparaît même souhaitable d'utiliser à bon escient cette énergie, surtout dans des groupes où de jeunes enfants présentent des perturbations affectives de nature identificatoire ou non. MacLennan (1965) abonde dans ce sens:

"It is probable that for some children and adolescents who have never had any chance to experience a man and a woman cooperating closely and satisfactorily, this experience is important." (p. 157)

MacLennan (1965) cite Mintz dans ce même ouvrage:

"Mintz (1963) described how she used co-therapists of different sexes with patients who had great difficulty in working through negative transferences to persons of one sex." (p. 158)

En explorant la notion de transfert, il nous est apparu que choisir des thérapeutes de sexe différent est un atout de plus en thérapie, dans certaines conditions théoriques et pratiques. C'est ce que nous allons étayer dans la

prochaine partie.

#### 1.2.3. - Co-thérapeutes de Sexe Différent

Elizabeth Mintz, ainsi que Beryce MacLennan ont largement justifié théoriquement leur parti pris de la co-thérapie avec un thérapeute masculin et l'autre féminin. Nous nous baserons sur leurs écrits pour énoncer les bases théoriques de ce choix.

##### 1.2.3.1. - Bases théoriques

En général, cette formule impliquant un thérapeute masculin et un thérapeute féminin, est reconnue comme stimulant la création d'un milieu reproduisant les composantes de la famille et de la société. Mintz (1965) qui fait usage de ce principe depuis plusieurs années en précise un but:

"The hope and purpose is to bring oedipal and pre-oedipal problems to the surface much more quickly than in either individual psychotherapy or group therapy led by one therapist." (p.297)

L'auteur énonce ici le souci d'accélération des processus thérapeutiques, qu'on retrouve dans la plupart des institutions cliniques publiques où la demande ne va que croissant. De plus, nous pensons que les longues relations thérapeute-client n'ont que peu d'avantage; plutôt, elle servent trop souvent à créer un lien de dépendance thérapeute-client induement chronicisé.

MacLennan (1965) ajoute dans le même sens que Mintz:

"It is generally considered that the more a group resembles a family, the more patients will transfer their basic conflicts onto the group." (p. 156)

Loin d'être une variable de plus à contrôler Mintz (1963) présente l'utilisation de co-thérapeutes masculin et féminin, comme une aide supplémentaire:

"If the group therapy offers an especially good opportunity to work through transference distortions originating in relationships to parents and siblings, the presence of male and female parent figures would seem to be particularly helpful in eliciting and clarifying these distortions." (p. 35)

Mintz (1965) explique aussi que la valeur de cette forme de co-thérapie dépasse la simple recréation d'une situation familiale bi-parentale. Pour elle, les deux thérapeutes, homme et femme, ne présentent pas simplement les figures maternelles et paternelles; dans un sens plus large, ils tiennent lieu d'autorités masculines et féminines. Ce sont des gens réels devant lesquels les stéréotypes fantasmatiques mâles et femelles peuvent être testés. Ils sont aussi des modèles pouvant augmenter la compréhension et l'acceptation des rôles sexuels chez les sujets.

Mintz (1965) appuie encore sur la valeur, de correctif ou de stimulant identificatoire, de la co-thérapie avec thérapeutes masculin et féminin:

"Since it can, hopefully, be assumed that the male group therapist is mature enough to experience feelings of tenderness and solicitude without anxiety, and the woman therapist is able to accept her own competence without fearing loss of womanhood, patients of both sexes can find in a co-therapy group evidence that it is possible to be either masculine or feminine without giving up basically worthwhile human qualities." (p. 294)

Il apparaît clairement dans l'esprit de l'auteur que si les co-thérapeutes sont bien identifiés et confortables au plan affectif dans leurs contacts avec des personnes de chaque sexe, ils offrent aux sujets une situation favorable à une identification "normale". Mintz (1965), dans sa manière de voir les choses, réaffirme les bases de la théorie de la bi-sexualité et nous amène à préciser qu'une identité psycho-sexuelle vraiment complète sous-entend un certain niveau d'acceptation par le sujet, de quelque sexe qu'il soit, de la présence de composantes de l'autre sexe en lui, dans sa personnalité. Or cette constatation suscite chez la plupart de l'anxiété vis-à-vis les autres, car l'approbation sociale quant à l'identité psycho-sexuelle d'un individu est vécue comme toute aussi importante que la reconnaissance de ses autres statuts: professionnels ou sociaux.

Nous avons énuméré les aspects théoriques justifiant l'utilisation de thérapeutes de sexe différent en co-

thérapie, surtout en terme de facilitation de l'émergence des conflits ou distorsions de nature oedipienne ou pré-oedipienne, et en terme de catalyse des éléments transférentiels.

Voyons maintenant les effets en thérapie de cette forme de co-thérapie.

#### 1.2.3.2. - effets thérapeutiques

Rosenbaum (1971), après sa recension des écrits, constate que :

"Many therapists believe opposite-sex co-therapists activate sexual transferences. The rationale is that co-therapy permits the patients to identify with a therapist of the same sex and to clarify problems with a therapist of the opposite sex." (p. 503)

Cette observation de l'identification par le sujet avec le thérapeute de son propre sexe et l'investigation de problèmes transférentiels avec celui de l'autre sexe, est l'un des aspects dont nous supposons l'existence en classe-foyer. Toutefois ce que Rosenbaum (1971) rapporte, semble incomplet puisqu'il n'est pas question des possibilités d'identifications partielles avec le thérapeute de l'autre sexe.

Demarest et Teicher (1954) s'expriment différemment au sujet de ces processus identificatoires :

"...the presence of male and female therapists made it possible for each patient to structure

a family group, which allowed him to act out family conflicts and set up familial constellations in which problems of sibling rivalry and of mother-son and father-son struggles could be perceived and worked through. The presence of the therapists of both sexes allowed a patient to act out his problems with each sex in relation to the opposite sex." (p. 195)

Nous trouvons pertinente cette manière de présenter la co-thérapie avec thérapeutes des deux sexes, comme permettant au sujet de revivre ses difficultés envers chaque sexe ou chaque figure parentale, en relation avec l'autre figure. La masculinité et la féminité sont en effet des phénomènes tout aussi reliés l'un à l'autre que la paternité et la maternité.

Mintz (1965) note cet effet de la co-thérapie en d'autres termes:

"...it enables the patient to work with a therapist of the more dreaded sex without necessitating referral to another therapist. (...) ...the occasional transference dead-lock, familiar to most therapists, can often be dissolved in co-therapy." (p. 297)

L'auteur fait allusion à cette possibilité offerte en co-thérapie avec thérapeutes de sexe différent, de solutionner les impasses transférentielles, c'est-à-dire les blocages vécus chez les sujets en face d'une figure du même sexe que le parent menaçant. Mintz (1965) précise que cela est rendu possible parce que l'autre figure, moins menaçante, "supporte"

suffisamment le sujet pour lui permettre de faire face à ses conflits. Il apparaît maintes possibilités de réactions transférentielles dans le contexte qui nous occupe. Demarest et Teicher (1954) tentent de les structurer brièvement:

"The presence of therapists of both sexes in the group provides the patient with stimuli enabling him to present the defenses which he uses (1) to relate to a figure of one sex alone (2) to relate to the figure of one sex in the presence of the other and (3) to relate to both sexual figures together." (p. 201)

Ce type de relation sujet-thérapeute (s) étant présenté, Mintz (1965) ajoute deux autres effets possibles de la co-thérapie avec thérapeutes des deux sexes:

"...the dissolution of transference fixations which may occur after prolonged individual psychotherapy, and confrontation of a patient who has chosen a therapist of the less dreaded sex with a therapist of the more dreaded sex in a protected group situation." (p.300)

Nous tenterons de résumer et de structurer les grandes lignes des effets thérapeutiques occasionnés par l'utilisation de co-thérapeutes de sexe différent, dans un groupe:

- le patient peut à son aise, sans trop d'anxiété, élucider des sentiments envers une figure parentale menaçante en bénéficiant de la présence rassurante de l'autre figure.
- le patient peut, pendant un certain temps, avoir des attitudes hostiles envers un thérapeute, puis subseqüemment être agressif envers l'autre seulement, puis faire face au couple.

- il peut aussi carrément percevoir et exprimer devant eux les divers types de sentiments qu'il a vécus, plus jeune, auprès de ses parents, frères et soeurs.
- il peut évoluer sans devenir trop dépendant envers l'une ou l'autre des figures.
- il peut exprimer ses conflits de rivalité-fraternelle, mais cet effet n'est pas spécifique à la formule étudiée.

Pour que toutes ces choses passent, il faut bien sûr que le transfert s'installe et surtout, il faut des thérapeutes vraiment préparés théoriquement et formés pratiquement.

#### 1.2.3.3. - Pré-requis chez les co-thérapeutes

A la lecture des pages précédentes, il nous vient à l'esprit le besoin de prudence dans le choix des co-thérapeutes et la nécessité d'une bonne formation préparatoire. Les auteurs consultés nous énumèrent les qualités relationnelles et identificatoires qu'ils jugent souhaitables chez les co-thérapeutes et discutent aussi le type de relation devant exister entre eux et leur partage de responsabilités. Nous aborderons aussi le type de difficultés pouvant survenir en cours de thérapie, entre les thérapeutes, et chez les thérapeutes.

Bardon (1966) s'exprime au sujet des liens entre les thérapeutes:

"We feel that the presence of certain positive

qualities in the co-therapist relationship along with the absence of other negative aspects has definite therapeutic value."  
(p. 289)

Lundin et Aronov (cité dans Rosembaum, 1971) présent l'une des premières bases positives chez les co-thérapeutes:

"According to them (Lundin et Aronov), if the purpose of co-therapy is to help patients identify with healthy models contrasting with the original parental figures, who helped, traumatize them, the co-therapists must have a healthy regard for each other."  
( p. 508)

La présence d'une attitude saine l'un envers l'autre, nous semble en effet être tout aussi nécessaire chez les co-thérapeutes que chez des parents. Cependant cette attitude saine doit être accompagnée d'une autre condition: Mintz (1963-b) nous l'explique:

"...in a group with male and female therapists, both of whom presumably are clear about their sexual identity and reasonably happy with it, (so)a patient of either sex has an especially good chance to introject this sexual self-acceptance."  
( p. 36)

C'est en ce sens surtout que des co-thérapeutes peuvent être appelés " Modèles Identificatoires ". Un niveau suffisant de maturité psycho-sexuelle et d'acceptation de cette identité sont des facteurs primordiaux pour qu'il y ait thérapie. Les co-thérapeutes débutants doivent à notre avis être

préparés à la fois par la consultation des ouvrages pertinents et par une supervision adéquate et ce, avant qu'il y ait engagement face à un groupe. Même si deux co-thérapeutes ont séparément de l'expérience, il nous semble préférable qu'ils créent d'abord une bonne relation entre eux comprenant de l'acceptation mutuelle, connaissance réciproque des méthodes de travail et partage des visées thérapeutiques.

L'incompatibilité émotionnelle pourrait être une cause de non-collaboration; à ce sujet, Rosenbaum (1971) déclare:

"Most important is compatibility of temperament. Both therapists must be comfortable with intimacy and able to accept their differences (...). . . trust must be present . . . ( p. 505)

Cette confiance évite, si nécessaire, les interférences de l'un dans le travail de l'autre, elle favorise l'autonomie et le respect de cette liberté. C'est ce que Lundin et Aronov (1971) nomment "a healthy regard for each other".

Rosenbaum (1971) parle de ce qui pourrait arriver si cette confiance et cette collaboration n'existaient pas:

"The patients may become quite confused, unless the therapists clearly defined their areas of responsibility and what the patients can reasonably expect from each group leader." ( p. 508)

Cette clarification des rôles et des règles per-

met à chacun de décider s'il s'implique ou non dans ce processus et de fonctionner à l'intérieur du groupe avec un minimum de confusion et de heurts. Rosenbaum (1971) suggère un mode précis de relation de rôle entre les co-thérapeutes:

"In symmetrical behavior, two people engage in the same type of behavior. In this situation, their behavior is both competitive and equilaterian, and the interaction is on a level of parity; in short, it is the behavior of two people who are equals. An effective co-therapy team works on a symmetrical pattern." (p. 507)

On pourrait proposer un mode complémentaire de collaboration ou aller jusqu'à prétendre la non-nécessité de confier des rôles précis à chaque thérapeute; ainsi on supposerait qu'au fur et à mesure de leur collaboration, il détermineront eux-mêmes leurs champs d'excellence et se trouveront des rôles correspondant à leur propre personnalité. Nous pensons que chaque situation (scolaire, hospitalière, etc) crée les conditions d'où découlent les rôles des thérapeutes.

Quand, les principaux pré-requis, énumérés plus haut, font défaut, il peut survenir des difficultés; Maclellan (1965) en énumère quelques-unes:

"(Co-therapists)...need also to be aware that countertransference is likely to develop through competition for status, favor in the group, mutual attraction, desire to dominate." (p. 164)

L'auteur ramène à propos, la question du contre-transfert. Cette relation transférentielle que chaque thérapeute développe envers ses patients, peut également être vécue envers l'autre thérapeute. Il se peut justement qu'en co-thérapie avec thérapeutes des deux sexes la dimension de couple soit investie à la fois par les sujets et par chaque membre de ce couple. Rosenbaum (1971) en parle:

"Unresolved problems of sibling rivalry, and status needs rapidly come to the fore and can be handled with adequate supervision." (p. 513)

L'auteur tout en présentant cette situation comme probable, donne l'impression qu'elle n'est pas irréversible, quand les thérapeutes ne sont pas laissés à eux-mêmes. Demarest et Teicher (1954) nous parlent d'une autre situation probable, d'apparence compliquée, mais dont ils ont su tirer profit. Il s'agit de l'absence d'un des co-thérapeutes:

"Thus the absence of one therapist became a valuable device with which to precipitate feelings and fantasies on the therapist-group transference, level that could not be experienced or expressed in the presence of both therapists." ( p. 197)

Cependant lorsque le thérapeute présent ne sait pas manier cette situation ou lorsque cette absence de l'autre thérapeute est répétée et vécue par le groupe comme un désintéressement ou un abandon, dans les fantasmes ou le cons-

cient, il peut y avoir consolidation de problèmes transférentiels chez les patients.

Tous ces indices de difficultés possibles ne font que confirmer l'importance pour les co-thérapeutes de bien connaître et de savoir utiliser les dynamiques en cause.

Quant aux professeurs de la classe-foyer, voyons ce qui peut les concerner dans ce rationnel de la co-thérapie.

#### 1.2.4. - Classe-Foyer et Co-Thérapie:

Valère Boucher (1974) dans son Mémoire intitulé: "La Classe-Foyer" touche de près l'importance pour les professeurs de cette classe d'être bien préparés à leur tâche:

"...la classe-foyer est composée de garçons et de filles connaissant avant tout des difficultés d'identification. Il en découle que les professeurs (...) doivent être particulièrement sensibilisés à la nature et aux objectifs de ce type de classe, à la complexité des tâches qui leur sont dévolues et aux caractéristiques de la population à laquelle ils s'adressent. (...), ils se doivent d'être particulièrement informés des notions se rattachant à la dynamique identificatoire." (p.144)

Les précisions de Boucher (1974), sont tout à fait dans le sens des opinions exprimées par les auteurs cités précédemment. Il ajoute:

"Dans le cadre de la "classe-foyer" qui se veut un milieu thérapeutique, il apparaît essentiel que les professeurs qui constituent les agents thérapeutiques ayant le

plus d'impact auprès des enfants, soient véritablement des modèles identificatoires pour favoriser chez les enfants une identification prévalente à leur propre sexe." (p. 80)

Nous avons déjà précisé dans les pages précédentes quelles sont les caractéristiques de modèles identificatoires. Redonnons les principales d'entre elles:

- identification prévalente à son propre sexe.
- identité psycho-sexuelle pleinement assumée.
- manifestations comportementales conformes aux standards culturels contemporains relatifs à son propre sexe.
- niveau suffisant d'acceptation de l'autre sexe et des composantes de l'autre sexe qui font partie de sa personnalité.

Quant à la réalité du couple présenté aux enfants comme modèle de relations entre la figure féminine et masculine, elle ne doit pas nécessairement correspondre à un fait dans la vie privée des deux professeurs.

"...c'est la réalité fantasmatique du couple qui importe et que les patients ne peuvent s'empêcher inconsciemment de vouloir considérer le couple-thérapeutique comme un vrai couple." (Boucher, 1974, p. 137)

Nous avons pu constater, dans la classe concernée que l'impression fantasmatique des sujets était vraiment celle, de considérer le couple enseignant comme un couple réel dans la vie et ayant des enfants, malgré que ce ne fut pas le cas.

Avant de terminer, notons que la classe-foyer n'a pas que des buts thérapeutiques. Les deux modèles identifica-

toires sont d'abord des enseignants au niveau de la première année du cours élémentaire. Ils ont ainsi des échéances pédagogiques à rencontrer, du matériel à faire apprendre. Donc, ils doivent d'une certaine manière faire pression sur les élèves pour obtenir certains comportements et un rendement précis. Tout comme dans la famille, les enseignants font ici figure d'autorité et confrontent l'enfant avec la réalité sociale et culturelle. Pour cela, ils possèdent et exercent un pouvoir certain, pouvoir qu'ils doivent manœuvrer avec prudence.

En conclusion de cette recension des écrits sur la co-thérapie, nous avons pu élucider que cette forme de thérapie agit sur le type de relations possibles dans le groupe et sur la stimulation de l'expression des sentiments reliés à des conflits familiaux ou identificatoires.

Etant donné tout ce rationnel et celui de l'identification, nous croyons possible d'établir un schéma expérimental et des hypothèses susceptibles de se vérifier dans un contexte tel que celui de la classe-foyer. Ce sera l'objet du chapitre 2.

## CHAPITRE 2

### SCHÉMA EXPÉRIMENTAL

Ce deuxième chapitre nous permettra de détailler notre méthodologie. Il comprendra quatre parties dont la première servira à élaborer notre hypothèse et ses aspects cliniques. La seconde contiendra les éléments relatifs à la population mesurée, son origine, sa composition et ses caractéristiques. Dans les deux dernières parties, nous exposerons la nature de nos instruments et la manière dont nous les avons utilisés.

Préalablement à l'établissement de notre hypothèse de travail, une citation de Marineau (1972) nous a donné l'idée du schéma expérimental à utiliser:

"Un sujet devrait être différent quand on l'examine sous l'angle de cette "modalité particulière sous laquelle il se présente ou s'exprime" avant et après identification<sup>1</sup>". (p. 47)

Notre objectif étant de savoir quel impact a exercé le contexte "classe-foyer" sur l'identification résultante des sujets de cette expérience, il semble possible d'y arriver en appliquant des mesures reliées à l'identification, avant et après la situation de "classe-foyer", chez un groupe de sujets. Nous qualifierons ainsi notre schéma expérimental de "mesure clinique longitudinale" d'un phénomène. Nous reviendrons, dans la troisième partie de ce chapitre, sur la nature des mesures appliquées. Quelles qu'elles soient, elles seront appliquées de la même manière, deux fois: l'une en début d'année scolaire et l'autre à la fin de cette même année scolaire (septembre 73- juin 74). C'est dans la troisième partie de ce chapitre que nous justifierons le qualificatif "clinique" appliqué au terme "mesure"; nous préciserons davantage également les aspects longitudinaux de notre schéma expérimental.

---

1- Le souligné est de l'auteur de ce mémoire.

## 2.1. -Hypothèses et aspects cliniques

Nous énoncerons d'abord notre hypothèse de travail avant de l'exprimer expérimentalement et sous forme d'hypothèses nulles.

2.1.1. - Hypothèse de travail: On peut s'attendre, chez des sujets des deux sexes, mis en situation de classe-foyer, à ce que leur identification-résultante se modifie, et aille dans le sens d'une prévalence à leur propre sexe. Cette modification devrait s'opérer entre septembre 1973 et juin 1974, quant à la population mesurée.

Tous les termes de cette hypothèse ont déjà été explicités au cours du Chapitre 1. En résumé:

- Les sujets des deux sexes, sont les dix-sept élèves de la classe-foyer, il s'y trouve trois filles et quatorze garçons.

- La situation de classe-foyer consiste en la présence de deux professeurs de sexe différent et considérés comme modèles identificatoires.

- L'identification-résultante a été définie comme "le produit du processus identificatoire "ou" la qualité identificatoire d'un sujet, à un moment de sa vie".

- Une modification signifie ici tout changement de cette "qualité", qu'il s'agisse d'une consolidation ou d'une réori-

entation de l'identification-résultante.

- ...aillé dans le sens d'une prévalence au sexe du sujet signifie que, comme l'objectif de la classe-foyer le précise, nous supposons que les sujets ressortiront de cette expérience mieux identifiés (conformément à leur sexe biologique).

2.1.2 - Hypothèse expérimentale: l'identification résultante des enfants de la classe-foyer 73-74 va subir une modification, et la résultante identificatoire ira dans le sens d'une prévalence au sexe biologique des sujets.

### 2.1.3. - Hypothèses nulles

Première: Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer identifiés de manière prévalente à leur propre sexe à la fin de l'année scolaire qu'au début de celle-ci.

Deuxième: Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer confortables dans leurs relations avec les gens de sexe opposé, en fin d'année scolaire qu'au début de celle-ci.

Troisième: Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer confortables dans leurs relations avec les gens de leur propre sexe, en fin d'année scolaire qu'au début de celle-ci.

Ces trois hypothèses nulles sont directionnelles c'est-à-dire qu'elles précisent dans quel sens devraient aller les modifications si elles ont lieu. Nous verrons plus loin comment nous pourrons vérifier séparément ces hypothèses. Nous pourrons maintenant analyser la population visée.

## 2.2 - Population

La classe-foyer 1973-1974, compte en septembre deux professeurs, l'un masculin et l'autre féminin; et dix-sept enfants dont trois filles. Seuls les élèves constituent la population mesurée.

Les enfants de la classe-foyer: le choix des élèves de première année en faisant partie, a été assuré par l'institution concernée. Le service de Psychologie de cet établissement scolaire, reçoit des demandes de service et d'inscription venant du service de psychologie des classes régulières de l'élémentaire. L'école essaie autant que possible de n'accueillir que la clientèle répondant aux critères suivants: potentiel intellectuel au moins dans la moyenne, problèmes d'apprentissage scolaire dûs à des perturbations affectives.

Parmi les inscriptions retenues au niveau de la première année de l'Élémentaire, on répartit les enfants entre la classe-foyer, et une autre classe à professeur unique. Cette répartition tient compte de divers facteurs et, entre autres, celui de savoir quels enfants peuvent le plus profiter de la classe-foyer quant à ses objectifs.

Quant à la répartition des sexes, elle tient compte du nombre de demandes. En général, on retrouve trois fois plus de demandes concernant des sujets masculins, dans la

clientèle présentant des perturbations affectives occasionnant des difficultés d'apprentissage. Nous ne connaissons pas les causes de cette situation.

Selon les normes du Ministère de l'Education, les classes pour enfants "perturbés-affectifs" doivent compter huit élèves pour un professeur. La classe-foyer comptant deux professeurs, il n'a pas été possible de prendre huit élèves seulement comme cela aurait été souhaitable. C'est cette réalité qui a augmenté à dix-sept, puis à dix-huit le nombre des élèves.

En septembre 1973, l'âge des élèves se situe entre six (6) ans et huit (8) ans et sept (7) mois. L'âge moyen est sept (7) ans et trois (3) mois. Ils sont plus âgés que les élèves du milieu régulier au même niveau académique. Cela s'explique facilement parce qu'ils ont rencontré des problèmes d'apprentissage auparavant. Parmi les élèves, trois seulement étaient entrés au C.A.S. avant cette année; tous les autres avaient passés un an ou deux dans le milieu régulier.

Quant au milieu dans lequel ils vivent, en voici la répartition: - un garçon dans une institution (Centre d'accueil); - une fille et trois garçons en foyer nourricier; - deux garçons dans leur foyer mais avec parent unique; - deux filles et huit garçons dans leur foyer, avec deux parents.

Nous totalisons dix-huit enfants puisqu'un garçon s'est ajouté en janvier 1974. En fin d'expérience, nous n'en conserverons que seize; deux d'entre eux ayant été absents trop fréquemment.

Pour les besoins de notre recherche, nous avons donné à chaque enfant un numéro précédé d'une lettre, cette lettre étant "M" ou "F" et précisant ainsi le sexe de l'enfant.

Nous avons colligé une liste des différents problèmes affectifs présentés par les enfants de la classe-foyer. Ces informations nous viennent des dossiers personnels de chaque élève. En voici l'énumération. Notons en passant, qu'un enfant peut avoir présenté plus d'un des problèmes cités:

- agressivité
- ambivalence
- angoisse
- carence affective
- conflits oedipiens
- dépression
- difficulté de concentration
- difficulté d'interaction sociale
- égocentricité
- fabulations
- hyperactivité
- inhibition
- immaturité
- impulsivité
- insécurité

- instabilité motrice
- manque de contact avec la réalité
- mutisme sélectif
- organicité
- rachitisme
- rivalité fraternelle
- sentiments de rejet
- somatisations
- symbiose avec la mère
- troubles du langage

Il est évident qu'il y a des recoupements parmi ces vingt-cinq items, notre but n'était pas de les grouper en catégories mais d'illustrer les genres de problèmes vécus par les enfants de la classe-foyer.

Une grande partie de ces problèmes peuvent accompagner des difficultés l'identification, ou tout au moins être reliés à la période oedipienne. Nous devons ici préciser un point très important de notre démarche; en effet, quand on veut mesurer l'effet d'une variable ou d'un facteur donné sur un groupe, on recommande habituellement l'utilisation d'un groupe contrôle, où cette variable n'est pas présente, mais où tous les autres facteurs demeurent constants. Or comme nous l'avons déjà expliqué, l'échantillonnage de la classe-foyer n'est pas de nous et il s'est avéré impossible de trouver, un autre groupe d'enfants, de même nombre, de même âge, de mêmes

milieux familiaux, dont le passé scolaire soit le même, le potentiel intellectuel égal et dont les problèmes psychologiques soient de même nature.

C'est en rapport avec ce manque d'information que nous avons ajouté au Test du Dessin d'une Personne, le Dessin de Famille et celui de la Classe; ces instruments nous permettront de constater si effectivement les sujets présentent un vécu différent par rapport aux modèles identificatoires entre le début et la fin de l'année.

Nous avons maintenant tiré au clair les données concernant notre population et l'échantillonnage. Notons avant de terminer que nos sujets mesurés ont été réduits à seize sur dix-huit. Deux sujets ont été éliminés, l'un à cause d'un taux trop grand d'absences (quatre mois), l'autre parce qu'il n'a vécu en classe-foyer que de janvier à juin, dont un mois d'absence continue. Dans les pages subséquentes, il sera toujours question de seize sujets.

### 2.3 - La mesure de l'identification

Etant donné que notre intérêt est de vérifier si l'expérience de "classe-foyer" (modèles identificatoires) a influé sur la résultante-identificatoire des sujets, il nous faut maintenant préciser par quel moyen diagnostique nous pourrons nous rapprocher, chez chaque sujet, de ce qui constitue sa qualité identificatoire.

Pour ce faire, nous avons sélectionné trois outils cliniques: (1) le Test du Dessin d'une Personne (Machover et Marineau), (2) le Dessin de Famille (Corman) et (3) le Dessin de la Classe (Corman et l'auteur). Ces trois tests sont des techniques projectives graphiques qui peuvent selon nous, révéler suffisamment de matériel clinique pour nous permettre d'évaluer une résultante identificatoire. Les deux premiers tests sont déjà connus, quant au troisième, nous l'avons construit sur le modèle global du Dessin de Famille de Corman mais en centrant le sujet sur un autre milieu significatif que la famille: sa classe.

Dans les pages qui vont suivre, nous présenterons chacun de ces tests séparément, dans leur procédure et le rationnel qui les rend pertinents à nos buts.

#### 2.3.1 - Le test du Dessin d'une Personne: procédure et rationnel

Karen Machover a conçu ce qu'on appelle en anglais

le "Draw a Person Test" (D.A.P.), tiré de la consigne même du test (en français, D.A.P. se dit T.D.P.).

L'épreuve consiste en quatre étapes: premier dessin, deuxième dessin, associations verbales au premier dessin et, associations verbales au deuxième dessin. L'examineur procède comme suit: il présente au sujet une feuille de papier blanc et non-lignée, dont les dimensions sont de huit pouces et demi par onze pouces, puis un crayon noir moyen (no 2 de préférence) ainsi qu'une gomme à effacer. Ensuite, il donne la consigne de dessiner une personne. Lorsque le sujet a terminé son premier dessin, il lui est fourni de nouveau du matériel puis demandé de dessiner "une personne de l'autre sexe".

Pendant que le sujet travaille à ses deux dessins, l'examineur note par écrit tout ce qui lui apparaît important dans la manière de procéder du sujet (temps d'exécution, parties sur lesquelles il insiste, moments où il efface, main utilisée, etc.) et ses commentaires spontanés. Si le sujet pose des questions sur la tâche, l'examineur y répond de la manière la plus générale et la plus permissive possible pour laisser à sa création le caractère le plus libre qui soit. Toute précision indue ou toute attitude réprobatrice venant de l'examineur, vient nuire au caractère purement projectif de

l'épreuve.

Lorsque cette partie graphique est achevée, l'examinateur propose au sujet d'associer verbalement sur chacun de ses dessins. Pour éviter d'avoir à questionner, il demande au sujet (surtout si c'est un enfant) d'inventer "l'histoire de son personnage comme s'il faisait partie d'un livre ou d'une pièce de théâtre".

Plus le sujet nous donne de matériel spontané suivant à cette consigne, meilleur est l'aspect projectif des associations. Pourtant chez de jeunes enfants surtout, il n'est pas rare que nous ayions à aider l'enfant à situer son personnage, en lui posant des questions. Ces questions doivent demeurer les plus générales possible et servir plutôt de thème suggéré de réflexion à propos du personnage dessiné. Machover a préparé à cet effet, un questionnaire pour enfant et un questionnaire pour adultes; Marineau (1972) affirme qu'il faut montrer beaucoup de flexibilité vis-à-vis de ces questions et même de la réserve devant certaines d'entre elles.

La même procédure est employée pour le deuxième dessin. C'est ici que se termine la manière de travailler de Machover et on précise même que la plupart du temps, elle se contente des deux dessins seulement. Pour notre part, nous

avons choisi de compléter la démarche proposée par Marineau (1972) en ajoutant une étape "Relations entre les deux personnages".

Cette étape supplémentaire consiste à demander au sujet, en lui montrant ses deux dessins, de les mettre en relation, tout en lui suggérant d'abord des thèmes: se connaissent-ils? Imagine une situation où ils se rencontrent. Que pensent-ils l'un de l'autre? Pour notre part, nous préférons d'abord lui demander de "raconter une histoire avec ses deux personnages dedans". Par la suite, si le matériel associatif de l'histoire est jugé insuffisant, nous suggérons au sujet les thèmes proposés plus haut.

L'étape suivante proposée par Marineau (1972) consiste à poser des questions directes au sujet, sur lui-même. Cette partie n'est pas projective, c'est-à-dire qu'elle ne passe pas par le biais d'un dessin pour faire exprimer le sujet. Nous le faisons associer verbalement sur des sujets comme sa famille, son corps, ses ambitions, sa vie sexuelle, le mariage, etc. Enfin nous lui permettons de verbaliser sur le test lui-même et sa performance au test. Cette étape nous permet de confronter le matériel projectif pour y déceler les éléments reliés au vécu familial et social du sujet. En Annexe A, il se trouve un protocole de test, tel que nous l'avons utilisé avec les sujets de la classe-foyer; ce protocole contient, outre

le canevas du Test du Dessin d'une Personne (T.D.P.), celui du Dessin de Famille (D.F.) et du Dessin de la Classe (D.C.)

Si nous schématisons, le portrait du T.D.P. est  
le suivant:

- "1) Premier dessin
- 2) Remarques sur l'exécution du premier dessin
- 3) Deuxième dessin
- 4) Remarques sur l'exécution du second dessin
- 5) Associations verbales au premier dessin
- 6) Associations verbales au deuxième dessin
- 7) Associations verbales ayant trait à la relation entre les deux personnages
- 8) Questions posées directement au sujet."

(Marineau, 1972, p. 127)

De plus amples détails concernant ces huit étapes peuvent être obtenus en consultant Marineau (1972) de la page cent vingt-sept à la page cent quarante-trois.

Quant à la justification théorique de ces étapes et de leur administration, Marineau l'a élaboré dans le sens d'une utilisation clinique pour approcher l'identification processus et résultante. D'autres auteurs, (Brown, 1957a), Holzberg, 1950), ont étudié la fidélité de certains signes contenus dans le T.D.P. par rapport à l'identification; leur avis général est que ce test, dans son analyse globale, est un bon outil d'étude clinique de la personnalité.

Marineau (1972), à l'encontre de certains chercheurs qui analysent le T.D.P. par signes, (Machover, Swen-

sen, Newton), propose une méthode d'analyse "globale et dynamique", c'est-à-dire une approche tenant compte de tout ce qu'est la personne, sa manière d'être par rapport à elle-même, sa manière de percevoir chez l'autre la masculinité et la féminité et de les mettre en relation. L'identité-psycho-sexuelle d'un individu n'est jamais mise à part dans ses relations aux autres et aux objets. C'est en tenant compte de tout cela que Marineau (1972) explique son attitude:

"Une analyse du T.D.P. ne peut être que partie d'une relation entre deux personnes, réponse à une demande formulée dans un cadre donné. Il en va du dessin comme du rêve. Celui-ci n'ayant plus son vrai sens, "fresque dynamique", s'il est analysé en dehors du contexte analytique. Quand nous voulons comprendre ce qui se passe chez tel ou tel individu, nous ne pouvons plus avoir recours à des codes, des clefs permettant une naïve, mais combien limitée, saisie du réel." (p. 270)

Nous sommes en accord avec cette attitude, que nous qualifions de respectueuse de l'individualité ou unicité de la personne.

Dans le même sens, Swensen (1968) présente une attitude prudente et scientifique vis-à-vis de l'étude de ce test:

"...the value of a particular sign on the DAP is directly related to the reliability of that sign. The reliability of a particular sign, is a direct, linear function of the amount of drawing behavior included

to assess that sign. Since global ratings included all of the drawing behavior contained in a given DAP, global ratings are the most reliable, and therefore the most useful aspect of the DAP." (p. 40)

Il faut comprendre dans cette assertion en faveur des cotations globales du Draw a Person Test de Machover, que Swensen et d'autres admettent que l'approche par signe individuel ( un signe en lui-même seulement ) ne peut être considérée comme scientifique ou révélatrice.

Un signe relevé dans le T.D.P. ne devient fidèle par rapport à l'identification, que si sa signification est confirmée par l'ensemble du protocole.

Quant à la pertinence de l'utilisation du T.D.P. par rapport à l'identification, c'est Marineau (1972) qui l'a mise en valeur:

Il y a un lien étroit entre l'identification et le développement de la personne en tant qu'être sexué, et le T.D.P. semblerait favoriser la projection du sujet, être sexué, face aux gens de son propre sexe et de l'autre sexe." ( p. 65 )

"... le T.D.P. nous permet de mieux connaître un sujet sous l'angle particulier de l'identification. C'est que ce projectif nous aide à démontrer les "filtres". Cela tient à la fois aux conditions propres de la situation et à la tâche elle-même. En effet, la situation est la suivante: un sujet, être sexué est face à un clinicien, lui aussi être sexué. (...) De plus, le clinicien demande au sujet de dessiner une personne, la personne n'exis-

tant ordinairement qu'en tant qu'être sexué, puis il demande un second dessin, de l'autre sexe ainsi que des associations verbales relatives aux personnes dessinées. Le sujet n'est donc pas seulement en face d'un être sexué, mais il est face à lui-même ayant à projeter l'image qu'il se fait ou mieux qu'il est comme homme et femme. Finalement, ce qui est demandé au sujet, c'est de se projeter en tant qu'être sexué." (p. 266-267)

Nous croyons cette argumentation, concernant la dynamique des tâches demandées au sujet, très juste et tenant compte de toutes les variables pertinentes à l'identification contenues dans le T.D.P. Il s'agit en effet, de découvrir le sens des choses pour chaque sujet. Dans notre utilisation clinique du T.D.P. nous tâchons de conserver cette attitude.

### 2.3.2. - Variables reliées à l'identification

Nous l'avons déjà dit, aucune variable seule, ne peut être considérée comme révélatrice de la qualité identificatoire d'un sujet. Les variables, reliées au graphisme et aux associations verbales dans le T.D.P., que nous allons citer, seront considérées lors d'une analyse, globalement et reliées les unes aux autres.

A travers le Chapitre VIII de Marineau (1972) entre les pages 277 et 297, nous avons extraits les dix critères suivants:

- 1) capacité de dessiner deux personnages de sexe différent.
- 2) existence de différences graphiques et sexuelles entre les deux dessins.
- 3) proportions graphiques relativement égales entre les deux dessins.
- 4) correspondance entre le sexe dessiné et celui donné verbalement au dessin.
- 5) relative égalité de l'âge des deux personnages dessinés.
- 6) si le sujet est masculin, dessin d'un personnage de son sexe en premier lieu.
- 7) relative égalité entre l'âge du sujet et celui du personnage de son sexe.
- 8) capacité d'établir une relation hétérosexuelle quelconque entre ses deux personnages.
- 9) capacité d'attribuer un rôle et des caractéristiques sexuelles appropriés à chaque sexe dessiné.
- 10) manifestation d'attitudes positives envers le personnage de chaque sexe.

Ces critères sont présentés dans leur aspect relié à une bonne identification. C'est sur l'ensemble de ces critères que nous poserons un jugement sur l'identification-résultante de chaque sujet.

Notons en passant que le sixième (6e) critère est réservé aux garçons et est justifié par les recherches de Brown (1957-a), Lynn (1959) et Bieliauskas (1960). Les recherches n'ont pas démontré que ce critère était probant pour les filles.

Les critères concernant les différenciations sexuelles graphiques (1) (4) (9) sont fondés sur les études de Swen-

sen (1968) et Brown (1957a). Les auteurs notent aussi que cette capacité augmente avec l'âge. Ces divers critères seront utiles aux juges pour analyser les protocoles de tests de chaque sujet, à chacun des deux temps.

### 2.3.3. - Le Dessin de Famille

Le Dessin de Famille de Louis Corman nous apparaît comme une épreuve projective pouvant permettre de recueillir certains indices sur l'identification-résultante du sujet dessinant.

Dans notre utilisation de ce test, nous avons respecté la manière de travailler de Corman, tout en lui ajoutant un élément. Décrivons donc cette méthode.

Au lieu d'utiliser la consigne classique, qui est: "Dessine ta famille", Corman préfère dire à l'enfant, "Dessine une famille, une famille que tu inventes".... Il suppose que cette consigne favorise encore plus la projection libre de l'enfant, même si dans le cas de la consigne classique, il est possible à l'enfant de déformer par la création, la vraie famille. Dans notre recherche, nous préférions prendre la même position que Corman.

Le matériel de travail est le même que dans le Test du Dessin d'une Personne; un crayon moyen et une feuille blanche de  $8\frac{1}{2}$  pouces par 11 pouces. On permet l'emploi de la gomme à effacer.

Si l'enfant pose des questions ou hésite, une réponse est donnée de la manière la moins spécifique possible, pour sauvegarder la libre projection.

Pendant que l'enfant dessine, nous faisons comme pour le T.D.P., nous notons ses commentaires spontanés, ses questions, son temps d'exécution, et sa méthode de travail. Nous notons l'ordre dans lequel il dessine les personnages de la famille.

Corman passe ensuite à une deuxième étape qu'il appelle celle des Préférences-Identifications. Il dit au sujet: "Cette famille que tu as imaginée, tu vas me la raconter. Où sont-ils? Que font-ils là? Désigne-moi toutes les personnes, en commençant par la première que tu as dessinée."

L'auteur essaie d'avoir des données sur le sexe, l'âge et le rôle de chaque personnage avant de passer aux Préférences-Identifications:

- 1) Quel est le plus gentil de tous dans cette famille?
- 2) Quel est le moins gentil de tous?
- 3) Quel est le plus heureux?
- 4) Quel est le moins heureux?

- 5) Lequel préfères-tu?
- 6) Si tu faisais partie de cette famille, qui serais-tu?

;

Ces questions quoique posées moins rigidement qu'elles n'en ont l'air, sont toujours présentes, car elles renseignent énormément sur la manière dont le sujet se situe par rapport aux figures parentales et fraternelles et quelle place semble lui revenir dans cet ensemble; nous avons également des indices du statut qu'il désirerait avoir, autant par le graphisme que par ses identifications.

Pour notre part, nous débutons l'entretien avec l'enfant au sujet de son dessin de Famille, en procédant comme pour les Associations Verbales dans le Test du Dessin d'une Personne. Nous disons à l'enfant: "Cette famille que tu as inventée, dessinée, raconte-moi son histoire".

Et là-dessus, nous cherchons à avoir du matériel spontané; cette tâche nous est facilitée par le fait que nous administrons le Dessin de Famille après le T.D.P. et que l'enfant a déjà raconté des histoires au sujet de ses deux personnages.

Après cela, nous cherchons à compléter ce matériel associatif spontané, par des questions; nous posons les mêmes que Corman mais en y ajoutant quelques-unes:

- 1) y a-t-il des absents? Si oui, lesquels?

## 2) A qui ne voudrais-tu pas ressembler?

Corman présente les aspects de la personnalité que le Dessin de Famille lui permet de comprendre et cite en particulier, les conflits de rivalité fraternelle et les conflits oedipiens. C'est dans cette argumentation que nous avons trouvé nos motifs de base pour utiliser le Dessin de Famille dans notre recherche.

Quant à la rivalité fraternelle, Corman affirme qu'elle est très souvent représentée dans le Dessin de Famille. Quelquefois, le sujet l'exprime directement par des griefs envers le rival, mais la plupart du temps, il s'en sort après censure, par la "dévalorisation du rival", ou de son "élimination" de la structure familiale.

Quant aux relations oedipiennes, l'auteur dit qu'elles apparaissent de deux manières principalement dans le Dessin de Famille; d'abord l'identification au parent de même sexe, puis le rapprochement avec le parent de sexe opposé. De plus on note que dans le tiers des cas, l'objet de l'identification est le premier personnage dessiné.

Dans les conflits de nature oedipienne, on retrouve souvent, les traces d'une grande agressivité du sujet pour le rival, soit par la dévalorisation de ce dernier, la jalou-

sie, l'élimination du parent de même sexe ou des manifestations d'agressivité par l'entremise d'un animal. Dans des situations plus pathologiques, le sujet projette sa relation à distance avec l'objet d'amour ou de haine; ce sont les cas où l'anxiété est si grande que l'enfant se protège en s'éloignant, ou en s'isolant du noyau familial.

En concluant son volume, l'auteur nous dit pour-quoi il considère le Dessin de Famille comme un des plus utiles dans la pratique clinique:

"...c'est un test à la fois rapide et facilement applicable.

...il exprime une activité imaginative créatrice de l'enfant et que, de ce fait, il peut mieux que tout autre test projeter les contenus profonds de la personnalité, qu'on ne saurait connaître par une exploration directe.

...parce que comme la plupart des troubles psychologiques d'adaptation dépendent des conflits de l'âme enfantine,- conflits de rivalité fraternelle, conflits oedipiens,- la manière dont un enfant se situe au milieu d'une famille de son choix nous introduit au cœur même de ses problèmes et de ses difficultés."

(Corman, 1964, p. 159)

L'auteur ajoute que le Dessin de Famille ne fournit que des probabilités, il sera recommandable de pratiquer d'autres investigations pour augmenter cette probabilité par la convergence des indices.

En ce qui nous concerne, nous avons plutôt utilisé

le Dessin de Famille pour la convergence d'indices qu'il pouvait nous apporter avec ceux du Test du Dessin d'une Personne, quant à l'identification résultante d'un sujet.

C'est ainsi que dans notre questionnaire, nous interrogerons les juges sur le contenu du D.F. en considérant les critères suivants:

- présence dans le dessin d'une famille comprenant deux parents et des enfants.
- harmonie des différences d'âge entre parents et enfants.
- valorisation supérieure du parent de même sexe que le sujet.

Ces critères sont rendus valides par le rationnel même du Dessin de Famille tel que présenté par Corman. Certes, nous aurions pu y ajouter d'autres éléments, mais étant informé des aspects dynamiques du Dessin de Famille, il est possible d'en tenir compte dans le diagnostic identificatoire.

#### 2.3.4. - Le Dessin de la Classe

Voulant cerner toutes les dimensions où l'enfant vit et s'identifie, et voulant toucher de près l'impact de la classe sur le vécu de l'enfant, il nous manquait un instrument permettant d'approcher cette réalité affective.

Puisque notre recherche s'établissait dans le cadre de la classe-foyer, nous avons cherché un moyen de faire

ressortir le type de liens "transférentiels" ou autres, établis entre les sujets et de chaque sujet avec les modèles identificatoires.

Nous avons donc résolu en comparant le Foyer de la classe à un noyau se voulant familial, de redemander un dessin du même type que celui de Corman, mais en changeant la consigne.

Donc, après le Dessin de Famille, nous demandons à l'enfant:

"Maintenant tu dessines les personnages de ta classe comme tu les imagines".

Nous espérons ainsi, que le sujet mettra en évidence les figures de sa classe avec qui il a les liens fantasmatisques les plus étroits. Qu'ils s'agissent de liens avec d'autres enfants ou avec les professeurs, nous pensons que l'enfant projettera ici ses Préférences-Identifications comme le propose Corman (1964) dans le contexte familial. La consigne étant donnée, il arrive que l'enfant demande s'il doit dessiner tous les membres de sa classe; nous respectons ici les principes utilisés lors de l'administration du T.D.P., c'est-à-dire sauvegarder le plus possible, la libre projection. C'est ainsi que nous répondons à l'enfant que c'est "comme il voudra".

Pendant qu'il travaille, nous constituons un relevé de la manière de procéder de l'enfant, en notant bien, ses commentaires, ses questions, l'ordre dans lequel il dessine les personnages, son temps d'exécution, etc.

Par la suite nous passons à ce que nous appellerons les "Associations Verbales relatives au Dessin de la Classe". Préférant encore le matériel spontané, nous demandons une histoire, puis nous la complétons à l'aide de questions-thèmes. Nous cherchons ainsi à connaître l'identité des personnages dessinés, leur activité; nous demandons à l'enfant lequel des professeurs il préfère, celui qui est le plus gentil, le plus heureux, même chose pour les élèves. Nous lui demandons ensuite à quel élève ou à quel professeur, il aimerait ressembler.

Ce test du Dessin de Classe est indirectement consolidé théoriquement par les argumentations du T.D.P. et du Dessin de Famille Corman. De plus, selon nous, la classe-foyer se compare facilement à la famille, de par sa composition et sa durée. Sa signification affective est probablement moins prégnante, mais il existe un impact certain sur l'enfant.

Le consigne du Dessin de la Classe a été faite de manière plus restrictive que celle du Dessin de Famille. Il s'agit d'un choix fait par l'auteur dans le but d'insister

davantage sur les personnages de la classe que sur une classe imaginaire. La projection est sauvegardée par la deuxième partie de la consigne qui demande au sujet de dessiner les personnages de sa classe: comme il se les imagine.

En conclusion de cette partie concernant: "la mesure de l'identification", nous affirmons qu'avec tout ce matériel verbal et graphique, nous pourrons connaître, à travers le test du Dessin d'une Personne, le Dessin de Famille et le Dessin de la Classe, où se situe l'enfant dans sa qualité identificatoire. Nous pensons pouvoir, en cernant les relations qu'à l'enfant avec ses différents milieux de vie, avoir une image plus complète de sa personnalité en tant qu'être sexué en relation avec d'autres êtres sexués.

Lors de l'interprétation, les juges auront tout ce matériel pour poser ce que nous appelons un diagnostic identificatoire et se prononcer sur le confort affectif de chaque sujet avec les personnages de la classe-foyer, quelque soit leur sexe.

## 2.4 - Expérimentation

Nous avons précisé au début du Chapitre 2, que notre schéma expérimental prend la forme d'une "mesure clinique longitudinale" c'est-à-dire qu'il consiste en l'application, avant et après une expérience, d'une série de mesures visant à savoir si cette expérience a créé un changement.

Dans cette quatrième partie du Chapitre 2, nous allons d'abord préciser de quelles mesures il s'agit, par qui elles ont été appliquées et à quel moment. De plus, puisqu'il s'agit de mesures projectives, donc sujettes à interprétation, nous expliquerons comment nous contrôlerons la valeur de ces interprétations et comment nous les rendrons quantifiables.

### 2.4.1 - Les tests administrés aux enfants:

Nous avons administré aux seize enfants, à deux reprises, donc trente-deux fois, les trois tests suivants, l'un à la suite de l'autre:

- Test du Dessin d'une personne
- Dessin de Famille
- Dessin de la Classe

Ces trois mesures ont été entièrement administrées par nous. La justification théorique de l'emploi de ces mesures par rapport à l'identification, a été présentée à la partie 2.3 du Chapitre 2, intitulée "La mesure de l'identifi-

cation".

Pour des besoins pratiques, nous parlerons au sujet de la première passation de ces tests, du TEMPS 1, et au sujet de la seconde passation, du TEMPS 11.

Nous espérons par cette procédure pouvoir déceler s'il y a ou non modification dans la résultante-identificatoire des sujets de la classe-foyer, et dans la qualité de leurs relations d'êtres sexués. En effet, s'il apparaît dans nos résultats d'analyse des mesures, que cette dite résultante soit modifiée en qualité entre le Temps 1 et le Temps 11, nous aurons par ce moyen, vérifié notre première hypothèse. Quelle que soit la qualité d'amélioration ou de détérioration de l'identification, nous constaterons dans certaines conditions quantitatives qu'il y a eu effectivement modification, et que cette modification est dirigée dans un sens précis.

#### 2.4.2. - Interprétation par des juges

Les trois mesures utilisées étant de nature projective, donc sujettes à interprétation, nous avons voulu donner un caractère d'objectivité relative à nos résultats.

Pour ce faire, nous avons fait interpréter et corriger les protocoles de chaque enfant, dans les deux temps, par

huit (8) juges, formés en psychologie.

Le critère de grande expérience dans les techniques de dessin n'a pu être retenu, pour des raisons d'ordre pratique. Cependant tous étaient familiers avec le rationnel d'au moins une de ces techniques et tous ont reçu de notre part, les informations qui semblaient nécessaires. Informés du cadre de notre recherche et de ses buts, ils ont tous reçu une copie de chacun de trente-deux (32) protocoles à analyser. Nous parlons de trente-deux parce qu'il y a eu deux fois seize administrations individuelles du Test du Dessin d'une Personne, Dessin de Famille et Dessin de la Classe.

Pour ne pas que les juges induisent naturellement un changement au niveau de la résultante-identificatoire des sujets, en sachant qu'un tel protocole du sujet numéro un par exemple, a été administré en début d'année et l'autre en fin d'année, nous avons codé les protocoles tous avec des numéros différents.

Les juges ne furent informés de la nature de ce code que lorsque cela fut nécessaire pour leur tâche.

Afin que cette étape d'interprétation soit quan-

tifiable, nous avons préparé à l'intention des juges deux questionnaires servant de guides à leur interprétation.

#### 2.4.3. - Questionnaires

Ces deux questionnaires sont reproduits en Annexe B pour fin de consultation. Ils ont été préparés par nous, sur base des critères reliés à une bonne identification. Ces critères sont énumérés au Chapitre 2, à la partie 2.3.2.

Le premier questionnaire, intitulé "Diagnostic Identificatoire" concerne le contenu du Test du Dessin d'une Personne et celui du Dessin de Famille. Le deuxième questionnaire est en rapport avec le Dessin de la Classe, il s'intitule "Rapprochement".

Le premier questionnaire commence par demander au juge une interprétation globale du T.D.P., c'est-à-dire de qualifier la résultante-identificatoire du sujet et ses relations avec les personnages de chaque sexe. Les questions un, deux, et trois servent à ce but:

Ces trois questions serviront à la vérification de nos hypothèses, autant par rapport à l'apparition d'une modification que par rapport au sens de cette dernière.

Les quinze autres questions dépouillent le Test du Dessin d'une Personne et le Dessin de Famille de chaque sujet au Temps 1 et au Temps 11, en ce qu'ils contiennent ou non des éléments reliés à une identification prévalente au sexe biologique du sujet. Ces questions sont utiles aux juges, pour le dépouillement des tests mais ne sont pas utilisés par nous comme résultats.

Le deuxième questionnaire (Rapprochement) concerne le matériel contenu dans le Dessin de la Classe, de chaque sujet à chaque temps de mesure. Il vise à faire ressortir les éléments de la performance de l'enfant pouvant illustrer sa position affective dans la classe, par rapport à chaque professeur et aux autres enfants des deux sexes. Ces questions, elles aussi, sont réservées à l'usage des juges.

Ces questionnaires n'ont pas fait l'objet de pré-expérimentation, ni de tentative de standardisation; ils ne sont donc pas pré-validés. Ce fait constituera peut-être un handicap mais notre but n'était pas de créer un outil de cotation de l'identification telle qu'approchée par nos instruments; nous cherchions plutôt à faciliter l'analyse du matériel projectif.

En lisant ces questions, on peut s'assurer que les juges ont bien fait le tour des critères reliés à une bonne identification et qu'ils sont en mesure après ce dépouillement de se laisser imprégner par l'ensemble clinique des éléments de chaque protocole.

#### 2.4.4 - Fidélité inter-juges

Les huit juges choisis ont eu à coter à deux reprises, seize protocoles contenant à chaque fois le Test du Dessin d'une Personne, le Dessin de Famille et le Dessin de la Classe. Ils devaient répondre aux questionnaires fournis de manière dichotomique, c'est-à-dire par un "oui" par un "non" à chacune des vingt-deux questions.

Pour tester la fidélité inter-juges et les hypothèses nulles nous n'utiliserons que les trois premières questions puisqu'elles sont les seules sujettes à interprétation.

Le test statistique utilisé est le "Cochran"Q" Test". Il s'applique lorsque les échantillons sont reliés, ou que l'on soumet une donnée à des conditions différentes. Ici nous avons trente-deux protocoles soumis à l'interprétation de 8 juges. Le test est également à propos étant donné que le niveau de mesure est nominal (oui,non). Pour chaque petit groupe de juges, nous avons étudié la fidélité dans trois situations dif-

férentes: réponse à la question un, question deux et question trois. Avec un niveau de signification de ".05", nous avons pu sélectionner les juges A, D et F dont les rapports statistiques correspondaient aux normes. En effet, le rapport critique exigeait une valeur inférieure à "5.99" ( $\chi^2$ ), et pour les juges A, D et F, celui-ci a été de ".46" pour la question un, de "3." pour la question deux, et de "3.84" pour la question trois. Ces calculs ont été faits sur base du Cochran Q. test (Siegel, 1956, p. 63)

Parmi ces trois juges fidèles entre eux, nous avons effectué un tirage au sort qui a désigné le juge "A". Les réponses de ce juge constitueront nos résultats.

## CHAPITRE 3

### RESULTS

Dans ce Chapitre, nous détaillerons d'abord les résultats et nous vérifierons s'il y a ou non signification statistique. Tenant compte de nos hypothèses (prévalence, confort autre sexe, confort même sexe), nous vérifierons si elles nous ont permis d'approcher les phénomènes visés.

Nous discuterons ensuite de ces résultats, en tentant d'analyser et de critiquer le mieux possible la méthodologie utilisée dans ses différents aspects: population, instruments, jugements cliniques hypothèses.

### 3.1 - Présentation des Résultats

À la fin du Chapitre Deuxième, nous avons choisi un juge, le juge A, parmi les juges fidèles. Ses jugements cliniques sur la prévalence identificatoire des sujets, sur leur confort avec les gens des deux sexes, constituent nos résultats définitifs. Ces résultats bruts sont détaillés en Annexe C.

Pour savoir si le nombre d'enfants, diagnostiqués positivement par rapport à nos trois critères, a augmenté significativement à la fin de l'année scolaire, nous avons utilisé le "Binomial Test" plutôt que le "Mc Nemar test for the significance of changes", et ce parce que les fréquences de changement sont inférieures à 5. (Siegel, 1956, p. 36)

#### 3.1.1. - Test de l'hypothèse nulle "Prévalence"

Grâce aux données de l'annexe C, sur la question 1, nous savons, selon nos juges, que douze sujets étaient identifiés de manière prévalente à leur sexe biologique, en début d'année scolaire; les quatre autres sujets ne l'étaient pas. Nous savons aussi que du groupe de douze prévalents, trois ont été diagnostiqués non-prévalents en fin d'année; de plus, parmi les quatre qui étaient non-prévalents en début d'année, un seulement l'est devenu. Donc, en fin d'année, nous avons dix sujets diagnostiqués prévalents au lieu de douze. Le Tableau 1

Tableau 1

Comparaison entre les Temps 1 et 11, quant au nombre de sujets prévalents et non-prévalents à leur sexe biologique.

Temps 11

		Prévalents	Non-Prévalents	
		9	3	32
Temps 1	Prévalents			
	Non-Prévalents	1	3	4
		10	6	16

Binomial Test (Siegel, 1956, p. 36)

$N = 4$

$x = 1$

$p = .3125$  (non-significatif)

illustre le calcul comparatif de ces proportions entre les temps 1 et 11. Le test statistique nous donne un résultat non significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle "Prévalence":

"Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer identifiés de manière prévalente à leur propre sexe, à la fin de l'année scolaire qu'au début de celle-ci".

Cependant nous ne pouvons rejeter l'hypothèse contraire.

### 3.1.2. - Test de l'hypothèse nulle "Confort-autre sexe"

Nous savons, selon nos juges, que douze sujets étaient confortables dans leurs relations avec les gens de l'autre sexe, en début d'année scolaire; les quatre autres sujets étaient non-confortables dans ces relations. Du groupe de ces douze sujets du temps 1, deux ont "régressé", et du groupe des quatre non-confortables, deux le sont devenus. En fin d'année scolaire, au temps 11, nous avons donc de nouveau douze sujets confortables dans leurs relations avec les gens du sexe opposé au leur et quatre qui ne le sont pas. Le Tableau 2 illustre la comparaison entre ces fréquences des temps 1 et 11. Le "binominal-test" de Siegel nous donne un "p" de .6875, ce qui est non-significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle "Confort-autre sexe":

"Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer confortables dans leurs relations avec les gens de sexe opposé, à

Tableau 2

Comparaison entre les temps 1 et 11, quant au nombre de sujets confortables et non-confortables avec les gens de l'autre sexe.

Temps 11

		Confortables	Non-Confortables	
		10	2	12
Confortables	Confortables	10	2	12
	Non-Confortables	2	2	4
		12	4	16

Binomial Test (Siegel, 1956, p. 36)

N = 4

x = 2

p = .6875 (non-significatif)

la fin de l'année scolaire qu'au début de celle-ci".

Même en acceptant cette hypothèse nulle, nous ne devons pas rejeter l'hypothèse contraire.

### 3.1.3. - Test de l'hypothèse nulle "Confort-même sexe".

Selon nos résultats, treize sujets de la classe-foyer, étaient confortables dans leurs relations avec les gens de leur sexe, et trois ne l'étaient pas ce, en début d'année scolaire. Parmi les treize sujets confortables en début d'année, trois ont regressé vers un non-confort et, parmi les trois non-confortables, un sujet est devenu confortable dans ses relations avec les gens de son propre sexe. A la fin de l'année scolaire, nous avons donc onze sujets sur seize qui sont confortables par rapport aux gens de leur sexe. Le Tableau 3 illustre ces comparaisons de fréquences et donne le résultat du binomial test:  $p=.3125$ . Devant l'absence de résultats significatifs, nous devons accepter l'hypothèse nulle: "Confort-même sexe":

"Il n'y a pas un plus grand nombre d'enfants de la classe-foyer confortables dans leurs relations avec les gens de leur propre sexe, en fin d'année scolaire qu'au début de celle-ci".

Nous ne pouvons malgré tout, rejeter l'hypothèse contraire. Il y a cependant place pour des commentaires.

Tableau 3

Comparaison entre les Temps 1 et 11, quant au nombre de sujets confortables et non-confortables dans leurs relations avec les gens du même sexe.

Temps 11

		Confortables	Non-Confortables	
		10	3	13
Confortables	Confortables	10	3	13
	Non-Confortables	1	2	3
Non-Confortables	Confortables	11	5	16
	Non-Confortables			

Binomial Test (Siegel, 1956, p. 36)

$N = 4$

$x = 1$

$p = .3125$  (non-significatif)

Malgré la définition de la classe-foyer et selon nos juges, la majorité des sujets étaient bien identifiés et confortables avec les gens des deux sexes, en début d'année scolaire. Cet état de fait rend impossible l'apparition de changements significatifs. Nous réitérons cependant ici qu'il nous était impossible de connaître cette situation majoritaire avant que toute l'expérimentation soit terminée. Nous avons déjà expliqué que pour éviter que les juges induisent un changement chez les sujets, nous leur avons remis les trente-deux protocoles simultanément, et avec des numéros codés.

### 3.2 - Discussion des résultats

Dans la première partie de ce Chapitre, nous avons présenté les résultats et vérifié leur signification statistique. Aucune des hypothèses nulles n'a pu être rejetée. Les résultats peuvent être dûs au hasard ou à toute autre influence. Nous tenterons de les expliquer ici en analysant et critiquant les différentes étapes de notre démarche. Nous examinerons d'abord notre population, puis nos instruments et leur administration. L'interprétation clinique sera aussi revue ainsi que la méthode en elle-même et les hypothèses.

#### 3.2.1. Population

Nous considérerons ici son ordre de grandeur, la répartition des sexes, la qualité identificatoire des sujets au départ et, l'impact des modèles.

La classe comptait dix-huit élèves au deuxième semestre de l'année scolaire. Nous n'en avons retenu que seize pour nos mesures. Cette décision a déjà été expliquée. Quoi qu'il en soit, un échantillon inférieur à trente sujets donne de la difficulté pour l'étude statistique et l'obtention de différences significatives.

Une difficulté s'est ajoutée dans le travail du couple enseignant; la répartition des sexes s'est avérée fort inégale (trois filles seulement). Cette situation a probable-

ment limité l'impact des modèles. La figure masculine devait supporter treize garçons au point de vue de l'image du père et être à la fois chaleureux et ferme. Quant à la figure féminine, elle devait être à la fois l'objet d'amour et la mère responsable. Il n'était pas possible pour eux de se subdiviser à volonté en deux groupes, où la figure masculine aurait pris en main les garçons à lui seul et où la figure féminine aurait pu regrouper les fillettes. Nous croyons probable que leur impact aie été réduit par cette impossibilité. De toutes manières, comme nous l'avons constaté à la fin de la partie 3.1, déjà la majorité des élèves étaient bien identifiés (12/16) et confortables dans leurs relations avec les gens des deux sexes. Comment faire pour agir sur ces quatre individus quand on ne peut voir desquels il s'agit?

Quand on constate, par exemple au sujet de la prévalence identificatoire, qu'il y a moins de sujets bien identifiés en fin d'année qu'au début (dix au lieu de douze), nous supposons qu'il a pu se produire des phénomènes comme les suivants: soit que certains sujets masculins, vu le trop grand nombre de rivaux parmi les pairs, aient déplacé leur investissement identificatoire pour avoir un peu plus d'attention; soit que, sans remettre en question les modèles, certains sujets se soient vu renvoyer dans leur monde fantasmatique une

image de leur mère à travers la figure masculine et vice-versa. On se souviendra que l'identification est un processus qui part du sujet et ne peut être forcé. Selon Marineau (1972): "Tout sujet filtre ce qu'il reçoit". (p.32): et le réajuste selon ce qu'il était avant.

### 3.2.2. - Instruments

Dans cette partie, nous critiquerons la nature projective des instruments, l'impact de la passation individuelle, le délai réel entre les deux passations. Puis nous analyserons la question du sexe de l'examinateur et ses qualités au point de vue de l'expérience antérieure.

Nos instruments de mesure étaient trois épreuves graphiques et associatives, (Test du Dessin d'une Personne, Dessin de Famille et le Dessin de la Classe), trois épreuves de nature projective, donc sujettes à interprétation clinique. En lui-même, ce caractère projectif des épreuves n'explique pas la non-signification des résultats; il installe cependant une distance entre le vécu du sujet et le résultat diagnostique, par le fait qu'une interprétation est nécessaire.

Quant à la passation de ces trois épreuves, elle s'est faite individuellement et durait en moyenne plus d'une heure par enfant. A leur âge (six ou sept ans), être plus d'une heure attentif sur une tâche constitue une difficulté.

Même si l'examinateur les faisait reposer un peu, on peut croire que s'il s'était agi d'une mesure s'étendant sur dix à quinze minutes, l'investissement aurait été plus soutenu et plus riche.

La durée de la passation individuelle a eu un autre effet: les passations se sont étendues sur plus de deux semaines à chaque fois. Cet étalement a pu provoquer des influences entre les enfants; soit qu'ils en aient reparlé aux autres, soit que certains soient frustrés que d'autres soient évalués avant eux, ou soit que son tour venu, un élève se voie privé d'une activité appréciée par lui. Tous ces facteurs peuvent avoir interféré sur le contenu des épreuves et diminué l'intérêt des sujets.

Un autre aspect doit être souligné: les deux passations n'ont pas été effectuées, l'une avant l'expérience et l'autre après celle-ci. A cause de facteurs incontrôlables, la première passation des épreuves a eu lieu à la mi-octobre et la seconde en mai; le délai se trouve donc en réalité de six mois et, au lieu d'avoir une mesure "avant-après", nous en avons une "début-fin". Ce peu de distance entre les deux passations peut très bien avoir minimisé les différences entre les diagnostics.

Tous les tests ont été administrés par l'auteur

de ce mémoire. Deux éléments de cette réalité retiennent notre attention. D'abord, l'auteur est de sexe féminin; notre rationnel nous porte à supposer que le sexe de l'examinateur a un impact sur le contenu des projections surtout lorsque le test est justement centré sur l'identification et stimule les associations du sujet quant à sa nature sexuée.

Autre facteur, l'examinateur n'avait que peu d'expérience dans l'administration de ces techniques. On peut supposer que cela ait diminué la qualité de la cueillette des informations et la richesse relative des protocoles, lors de la première passation. De la même manière, le matériel recueilli lors de la deuxième série de tests, a pu être mieux colligé et la projection sollicitée de manière plus adéquate. Ainsi les juges ont peut-être été amenés à juger de manière plus critique la deuxième série de protocoles. Cela pourrait expliquer les cas de régression dans les résultats.

### 3.2.3. - Jugements cliniques

Nous traiterons ici de la dichotomie des réponses offertes aux juges, de leur peu d'expérience clinique et de leur faible communauté conceptuelle.

Pour transformer le matériel projectif (dessins et associations) en matériel objectif, nous avons établi trois questions synthèses sur la prévalence identificatoire des su-

jets, leur confort avec les gens de l'autre sexe et ceux du même sexe qu'eux. D'autres auteurs, comme Marineau (1972), avaient déjà utilisé des questions de ce genre dans leur enquête auprès des juges. Ces trois questions nous les avons posées aux huit juges en leur demandant d'y répondre par un "oui" ou par un "non". Nous croyons cette dichotomie trop expéditive et limitative quant aux nuances possibles. En effet, elle force les juges à trancher très grossièrement en termes de "succès et d'échec", au sujet d'un phénomène qualitatif fondamental dans le développement de la personnalité humaine. Ce raccourci technique appauvrit nos résultats en nuances. Si nous avions permis aux juges une cotation plus souple, utilisant par exemple des adverbes qualitatifs allant du "pas du tout" au "très bien" en passant par des catégories moyennes, nous aurions des résultats plus sensibles et peut-être significatifs.

Quant à nos juges, ils étaient en majorité peu expérimentés dans l'interprétation du Test du Dessin d'une Personne et du Dessin de Famille; d'autre part, ceux-ci ne les avaient jamais étudiés en fonction du rationnel de l'identification. Nous avons tâché de les préparer le mieux possible à une bonne communauté conceptuelle. Le temps disponible pour cet entraînement a été, à notre avis trop ré-

duit. Nous supposons que s'il avait été possible d'accroître cette préparation, nous aurions une meilleure signification des résultats.

#### 3.2.4. Méthode expérimentale

Au sujet de la méthode qui est: une mesure clinique longitudinale, appliquée à un groupe comparé à lui-même sur trois critères: la prévalence identificatoire, le confort émotionnel dans les relations avec les gens de sexe opposé et avec les gens du même sexe; nous ne mettons pas en doute sa valeur; cependant dans la manière de l'appliquer nous avons un commentaire à faire.

Nous réalisons que le délai d'une année scolaire (et dans notre cas, ce fut seulement six mois) entre les deux mesures, est une période trop courte. En effet, prétendre que chez des sujets entrant dans la période de latence, il suffise d'appliquer une variable, si fascinante soit-elle, dans un délai de dix mois, pour que l'identification-résultante de ces sujets soit atteinte et modifiée radicalement dans une direction précise, cette prétention est selon nous, une négation de la pluridimensionnalité du processus concerné. Tenant compte que les sujets sont plongés quelques heures seulement dans le milieu scolaire, le reste du temps étant affectivement investi dans le milieu familial, plus vital pour

l'enfant, nous pensons que deux années scolaires de classe-foyer ne seraient pas de trop pour donner le temps aux modèles d'imprégnier significativement les sujets et espérer influencer ceux qui en ont besoin. En période de latence, nous savons que les changements affectifs sont plus lents et moins tumultueux qu'en période oedipienne. Nous doutons cependant que le milieu scolaire dont les visées sont surtout académiques, se donne des motifs semblables pour prolonger l'expérience à deux ans.

### 3.2.5. - Hypothèses

Nous sommes surtout concerné ici par l'objet des hypothèses. Il nous semble probable que nous aurions plus appris sur les effets psychologiques de la classe-foyer si les hypothèses avaient été posées en termes moins globaux et plus abordables par des outils objectifs. On se souviendra par exemple que la figure masculine avait la responsabilité de l'enseignement des mathématiques et que l'autre figure était responsable du français. En vérifiant le progrès des garçons en mathématiques et celui des filles en français nous aurions peut-être vu un changement à relier avec les figures. Il existe aussi un instrument dont nous avons parlé dans la recension des écrits, la "ITSC: It Scale for Children de Brown (1956) qui mesure chez des enfants des deux sexes, le "sex

role preference":

"Sex role preference refers to the desire to adopt the behavior associated with one sex or the other, or the perception of such behavior as preferable or more desirable".  
(Brown, 1956, p. 126)

Si nous avions posé nos hypothèses en termes de "préférence d'un rôle sexuel", nous aurions pu espérer plus sûrement un résultat, qu'en nous attachant à mesurer le fondamental du processus. L'adoption d'un rôle sexuel, nous apparaît plus facile à atteindre par une expérience comme la classe-foyer, que l'identification-processus.

Finalement, la classe-foyer est peut-être un contexte qui affecte toute autre chose que l'identification. Elle agit peut-être plus sur la rivalité fraternelle que sur l'oeuvre en lui-même. Elle permet peut-être un meilleur ajustement social étant donné qu'il y a deux figures pour supporter les règles. En un mot, nous croyons avoir touché dans cette recherche un aspect théoriquement valable, mais difficile à aborder expérimentalement.

## CONCLUSION

Dans cette recherche, le problème qui nous intéressait était la vérification de l'impact de la classe-foyer, sur l'identification résultante des sujets soumis à cette expérience. Nous avions supposé qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves seraient mieux identifiés et plus confortables avec les gens des deux sexes.

Comme nous l'avons vu, nous n'avons pu obtenir de résultats significatifs, c'est-à-dire que la modification n'est pas apparue significativement dans les résultats. Nous ne devons pas en conclure que la classe-foyer n'a pas atteint psychologiquement les élèves dans leur processus identificatoire, nous pouvons seulement affirmer que nous ne l'avons pas constaté.

Nous avons déjà présenté les hypothèses explicatives de cet absence de résultats significatifs.

En concluant, nous voudrions plutôt présenter des suggestions pour que la classe-foyer atteigne davantage ses buts et pour que la recherche soit facilitée sur cette question.

Nous croyons qu'une sélection spéciale devrait

être faite en tenant compte du critère: qualité identificatoire. Ainsi la clientèle qui doit bénéficier de ce service serait réellement présente, les professeurs connaîtraient les individus qui ont particulièrement besoin d'attention et ils seraient en mesure d'ajuster leurs attitudes en fonction des problèmes présentés.

Comme le dit Boucher (1974) le couple enseignant doit être bien préparé à cette tâche spécifique, dépassant l'enseignement. Les aspects théoriques et thérapeutiques concernant l'identification devraient leur être fournis pour ne pas les laisser à eux-mêmes devant une tâche si complexe. Cette tâche relève beaucoup de la co-thérapie comme nous l'avons démontré au chapitre premier et dans cet ordre d'idée, doit être prise sérieusement en considération.

Une répartition plus égale du sexe des enfants de la classe-foyer serait une situation optimale pour que les modèles identificatoires puissent "fasciner" les sujets de leur sexe et se laisser approcher par eux. Les identifications latérales seraient plus ouvertes aux deux sexes que lorsque il n'y a que 3 sujets d'un sexe et quinze de l'autre.

De plus, tout en sauvegardant les objectifs académiques, il y aurait place pour permettre aux professeurs

de donner une plus grande part aux activités pouvant stimuler la masculinité et la féminité et à des activités de type thérapeutique où le modèle de chaque sexe serait avec les sujets de même sexe que lui.

La diminution de nombre d'élèves permettrait aux modèles de se concentrer davantage sur le développement psychologique et identificatoire des sujets. De plus, l'objectif de ressembler à un "foyer" serait plus près de se réaliser que lorsque le groupe compte dix-huit sujets.

Une dernière suggestion viendrait selon nous presque garantir la réussite de la classe-foyer; il s'agit de poursuivre cette classe pendant deux ans. Les motifs de cette prolongation ont déjà été exprimés lors de la "Discussion des Résultats". Nous savons que cette prolongation pourrait exiger la création d'une autre classe-foyer, si les modèles identificatoires suivaient leur groupe durant deux ans au lieu de les laisser à d'autres modèles. A notre avis, un tel investissement serait valable au point de vue thérapeutique et permettrait l'élaboration de plusieurs recherches, donc de plusieurs informations pertinentes.

Aux chercheurs qui s'intéresseraient à ce problème, nous suggérerions encore la mesure longitudinale mais avec des hypothèses plus concrètes et des instruments objec-

tifs au lieu de projectifs. Nous croyons valable une recherche qui se centrera sur les concepts que Lynn (1959) a mis de l'avant: soit, la préférence d'un rôle sexuel, l'adoption d'un rôle sexuel et l'identification à un rôle sexuel. Ces concepts, surtout les deux premiers, sont plus faciles à mesurer. Nous avons déjà mentionné les outils que Lynn (1959) et Brown (1956) ont développé.

En terminant, nous ne saurions assez appuyer l'importance du maintien d'une telle initiative. La classe-foyer est selon nous une formule qui pourrait s'étendre à toute la clientèle d'enfants présentant des perturbations affectives. Son à propos n'est pas à discuter et le fait de créer des classes de ce type aux premiers niveaux de l'élémentaire serait à notre avis non seulement curatif mais préventif.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abraham, Ada., "Hauteur des personnages dans le Test de Machover". Revue de Neuropsychiatrie Infantile, vol. 21, no. 6, 1973 (a), pp. 335-351.
- Abraham, Ada., "Le profil dans le test de Machover". Revue de Neuropsychiatrie Infantile, vol. 21, no. 6, 1973 (b), pp. 353-361.
- Arbit, J. et coll., "Clinical psychologists diagnostic utilization of human figure drawings". Journal of Clinical Psychology, no. 15, 1959, pp. 325-327.
- Bardon, Edward J., "Transference reactions to the relationship between male and female co-therapists in Group psychotherapy". American College Health Association Journal, 14, no. 4, 1966, pp. 287-289.
- Bieliauskas, Vytautas J., "Sexual Identification in Children's Drawings of Human Figure". Journal of Clinical Psychology, vol. 16, 1960, pp. 42-44.
- Bigras, Julien., "Les images de la mère", Paris, Hachette Interprétation, 1971, pp. 1-190.
- Boehm, Felix., "The femininity-complex in men". International of Psychoanalysis, vol. XI, 1930, pp. 444-469.
- Boucher, Valère., "La Classe-Foyer". Mémoire de Maîtrise es Arts (Psychologie), Université du Québec à Trois-Rivières, février 74, pp. 1-177.
- Bowlby, John., "Separation Anxiety: A critical review of the Literature". Journal of Child Psychology and Psychiatry, vol. 1, Pergamon Press Ltd, Great Britain, pp. 251-269.
- Bradfield, R.H., "The predictive validity of children's drawings". California Journal of Educational Research, 15, 1964, pp. 166-174.
- Brammer, L.M. et E.L. Shostrom., "Therapeutic Psychology, fundamentals of counselling and psychotherapy", Prentice-Hall Inc., (c) 1960, U.S.A. (N-J), 447 p., pp. 299-304.

- Brown, Daniel G., "Sex-role preference in Young Children". Psychological Monographs: General and Applied, vol. 70, no 14, whole no 421, 1956, pp. 1-19.
- Brown, Daniel G. et A. Tolor., "Human Figure Drawings as Indicators of Sexual Identification and Inversion". Perceptual and Motor Skills, vol. 7, 1957 (a) pp.199-211.
- Brown, Daniel G., "Masculinity-Femininity Development in Children". Journal of Consulting Psychology, vol.21, no.3, 1957 (b) pp. 197-202.
- Brown, Daniel G., "The development of sex-role inversion and homosexuality". Journal of Pediatry, 1957(c), in press.
- Brown, Daniel G., "Sex-role development in a changing culture". Psychological Bulletin, 4, 1958, pp. 232-242.
- Bryan, Douglas., "Bisexuality". International Journal of Psycho-Analysis, vol. X1, 1930, pp. 150-166.
- Corman, Louis., "Le Test du Dessin de Famille, dans la pratique médico-pédagogique". P.U.F., Paris (Vle), 1964, 162p.
- Datta, L.E. et A.K. Drake., "Examiner sex and Sexual Differentiation in Preschool Children's Figure Drawings". Journal of Personality Assessment. Journal of Projective Techniques, vol. 32, 1968, pp. 397-399.
- Decobert, Simon., "La notion de couple-thérapeutique". Revue française de Psychanalyse, 1ère revue trimestrielle, Tome XXXVI, janvier 72, P.U.F., pp. 83-110.
- Demarest, Elinor W. et A. Teicher., "Transference in Group Therapy: Its use by co-therapists of opposite sexes". Psychiatry, 17, 1954, pp. 187-202.
- Eisenberg, Leon., "The fathers of Autistic Children". American Journal of Orthopsychiatry, vol. 27, 1957, pp. 715-724.

- Freud, Anna., "Le Normal et le Pathologique chez l'Enfant".  
Connaissance de l'Inconscient. Editions Gallimard,  
France 1969, pp. 1-212.
- Freud, Sigmund., "Trois essais sur la théorie de la Sexualité". Collection Idées, Editions Gallimard, France, 1962, pp. 1-189.
- Freud, Sigmund., "Essais de Psychanalyse". Petite Bibliothèque Payot, Paris, France, 1968, 280 pages.
- Glatter, A.M. et P. Hauck., "Sexual Symbolism in line qualities". Journal of Psychology, 14, 1958, pp. 168-169.
- Grams, A. et L. Rinder., "Signs of homosexuality in human figure drawings". Journal of Consulting Psychology, 22, 1958, p. 394.
- Hammer, E.F., "Relationship between diagnosis of psychosexual pathology and the sex of the first drawn person". Journal of Clinical Psychology, 10, 1954, pp. 168-170.
- Holtzman, Wayne H., "The examiner as a variable in the Draw-a-Person Test". Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol.16, 1952, pp. 145-148.
- Holzberg, Jules D. et Murray Wexler., "The validity of Human Form Drawings as a Measure of Personality Deviation". Journal of Personality Assessment. Journal of Projective Techniques and Personality Assessment, vol.14, 1950, pp. 343-361.
- Kagan, J. et coll., "The child symbolic conceptualization of the parents". Child Development, 32, 1961, pp. 625-636.
- Knopf, I.J. et T.W. Richards., "The Child Differentiation of sex as reflected in drawings of the human Figure". Journal of Genetic Psychology, no 81, 1952, pp. 99-112.
- Lagache, Daniel., "La Psychanalyse". P.U.F. Que sais-je? #660, 8e édition, Paris, 1967, 126 pages.

- Laplanche, J. et J.B. Pontalis., "Vocabulaire de la Psychanalyse". Paris, P.U.F., 1967, pp. 187-190.
- Lemoine, Gennie et Paul., "Le Psychodrame". Collection Réponses, Editions Robert Laffont, Paris 6e) 1972, 383 pages, pp. 69-87.
- Levithin, Theresa E. et J.D. Chananie., "Responses of Female Primary School Teachers to sex-typed behaviors in Male and Female Children". Child Development, vol.43, no.4, déc. 1972, pp. 1309-1315.
- Lewin, Bertram D., "The Body as Phallus". Psychoanalytic Quaterly, 2, 1933, pp. 24-47.
- Linn, Louis., "Some developmental aspects of the Body Image". International Journal of Psychoanalysis, vol. 36, 1955, pp. 36-42.
- Litt, Sheldon et A. Margoshes., "Sex change in successive Draw-a-Person Tests". Journal of Clinical Psychology, vol. 22, 1966, pp. 471.
- Lynn, David, B., "A note on sex differences in the development of masculine and feminine identification". Psychological Review, vol. 66, no. 2., 1959, pp. 126-135.
- Mannoni, Maud., "Le psychiâtre, son "fou" et la psychanalyse". Collection: Le Champs Freudien, Editions du Seuil, Paris, France, 1970, 270 pages.
- Marineau, René F., "L'identification et le Test du Dessin d'une Personne". Thèse de Doctorat de 3e cycle, Sciences Humaines Cliniques, Université de Paris VII, Paris, France, avril 1972, 508 pages.
- McHugh, A., "Age associations in children's figure drawings". Journal of Clinical Psychology, 21, 1965, pp. 429-431.
- McLennan, B.W., "Co-Therapy". International Journal of Group Psychotherapy, no. 15, 1965, pp. 154-166.
- Mintz, E., "Special values of Co-therapists in Group Psychotherapy". International Journal of Group Psychotherapy, no. 13, 1963 (a), pp. 127-132.

- Mintz, E., "Transference in Co-Therapy Groups". Journal of Consulting Psychology, vol.27, no.1, 1963 (b), pp. 34-39.
- Mintz, E., "Male-Female co-therapists, Some values and some problems". American Journal of Psychotherapy, no.19, 1965, pp. 293-301.
- Redl, Fritz., "The concept of a Therapeutic Milieu". American Journal of Orthopsychiatry; a Journal of Human Behavior, 29 (4), 1959, pp. 721-736.
- Rosenbaum, Max., "Co-Therapy". The William and Wilkins Co., 1971, pp. 501-514.
- Schafer, R., "Aspects of Internalization". International Universities Press Inc., New-York, 1968, 254 pages.
- Schilder, Paul., "The image and appearance of the human body". Keagan Paul, London 1935, 352 pages.
- Sherriffs, A.C. et R.F. Jarrett., "Sex differences in attitudes about sex differences". Journal of Psychology, 35, 1953, pp. 161-168.
- Siegel, S., "Non-parametric Statistics for the Behavioral Sciences". McGraw Hill, New-York, 1956, 312 pages.
- Swensen, Clifford H. et Kenneth R. Newton., "The development of Sexual Differentiation on the Draw-a-Person Test". Journal of Clinical Psychology, vol. 11, 1955, pp.417-419.
- Swensen, Clifford H., "Empirical Evaluations of Human Figure Drawings 1957-1966". Psychological Bulletin, vol. 70, 1968, pp. 20-44.

## ANNEXES

ANNEXE A: Protocole utilisé pour la passation des trois tests projectifs auprès des enfants, aux temps 1 et 11.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

DATE: \_\_\_\_\_

SUJET: \_\_\_\_\_

DATE DE NAISSANCE: \_\_\_\_\_

SEXE: \_\_\_\_\_

FAMILLE REELLE: COMPOSITION

---

---

---

---

---

---

RANG DU SUJET: \_\_\_\_\_

FOYER NOURRICIER: \_\_\_\_\_

INSTITUTION: \_\_\_\_\_

CLASSE: \_\_\_\_\_

TESTS: \_\_\_\_\_

TOTAL: \_\_\_\_\_

## Suite de l'Annexe A

Test du Dessin d'une Personne.REMARQUES SUR L'EXECUTION DU PREMIER DESSIN

CONSIGNE: JE VAIS MAINTENANT TE DEMANDER QUELQUES TACHES.  
J'AIMERAIS QUE TU Y REPONDES AVEC LE PLUS D'ATTENTION POSSIBLE.

"DESSINE DE TON MIEUX UNE PERSONNE."

-----

T. REACTION:PROCEDURES D'EXECUTION:COMMENTAIRES OU QUESTIONS DU SUJET:GRAPHISME:RETOUCHES:T. EXECUTION:

## Suite de l'Annexe A

T.D.P.REMARQUES SUR L'EXECUTION DU DEUXIÈME DESSIN

CONSIGNE: MAINTENANT J'AIMERAIS QUE TU ME DESSINES UNE PERSONNE DE L'AUTRE SEXE, UNE PERSONNE DU SEXE OPPOSE A CELLE QUE TU VIENS DE ME DESSINER.

-----

T. REACTIONPROCEDURE D'EXECUTION:COMMENTAIRES OU QUESTIONS DU SUJET:GRAPHISMERETOUCHEST. D'EXECUTION

## Suite de l'Annexe A

T.D.P.ASSOCIATIONS VERBALES AU PREMIER DESSIN

N.B.: ECARTER CRAYONS ET GOMMES, TOURNER LE DEUXIEME DESSIN

CONSIGNE: INVENTE L'HISTOIRE DE CE PERSONNAGE COMME S'IL FAISAIT PARTIE D'UN ROMAN OU D'UNE PIECE DE THEATRE (CONTE).

-----

T. REACTION:HISTOIRE:T. HISTOIRE:

## Suite de l'Annexe A

T.D.P.QUESTIONS COMPLEMENTAIRES AUX HISTOIRES

- 1.- SON NOM:
- 2.- SON AGE:
- 3.- MARIE?
- 4.- ENFANTS?
- 5.- TRAVAIL
- 6.- CLASSE:
- 7.- BEAUTE?
- 8.- PARTIE DE SON CORPS MIEUX REUSSIE?
- 9.- PARTIE DE SON CORPS MOINS BIEN REUSSIE?
- 10.- HEUREUX-CONTENT D'ETRE UN GARCON OU UNE FILLE:
- 11.- COLERE:
- 12.- AMIS? LESQUELS?
- 13.- AIME FAMILLE?
- 14.- QUAND S'AMUSE -T-il?
- 15.- FREQUENTE QUELQU'UN?
- 16.- VEUT EPOUSER ..... QUI?
- 17.- RESSEMBLE A .....
- 18.- VEUX-TU LUI RESSEMBLER a)  
b) pourquo*i*
- 19.- AMBITION

## Suite de l'Annexe A

T.D.P.ASSOCIATIONS VERBALES AU DEUXIEME DESSIN

N.B.: ECARTER CRAYONS ET GOMMES, TOURNER LE DEUXIEME DESSIN

CONSIGNE: INVENTE L'HISTOIRE DE CE PERSONNAGE COMME S'IL FAISAIT PARTIE D'UN ROMAN OU D'UNE PIECE DE THEATRE (CONTE).

-----

T. REACTION:HISTOIRE:T. HISTOIRE:

### Suite de l'Annexe A

T. D. P.

## QUESTIONS COMPLEMENTAIRES AUX HISTOIRES

- 1.- SON NOM:  
2.- SON AGE:  
3.- MARIE?  
4.- ENFANTS?  
5.- TRAVAIL  
6.- CLASSE:  
7.- BEAUTE?  
8.- PARTIE DE SON CORPS MIEUX REUSSIE?  
9.- PARTIE DE SON CORPS MOINS BIEN REUSSIE?  
10.- HEUREUX-CONTENT D'ETRE UN GARCON OU UNE FILLE:  
11.- COLERE:  
12.- AMIS? LESQUELS:  
13.- AIME FAMILLE?  
14.- QUAND S'AMUSE-T-IL?  
15.- FREQUENTE QUELQU'UN?  
16.- VEUT EPOUSER.....QUI?  
17.- RESSEMBLE A.....  
18.- VEUX-TU LUI RESSEMBLER a)  
b) pourquoi  
19.- AMBITION

## Suite de l'Annexe A

T. D. P.RELATION ENTRE LES DEUX PERSONNAGES

CONSIGNE: RACONTE-MOI UNE HISTOIRE AVEC TES DEUX PERSONNAGES DEDANS.

-----

T. REACTION:HISTOIRE:QUESTIONS:

- 1.- ILS SE CONNAISSENT?
- 2.- QUE PENSE 1 DE 2?
- 3.- QUE PENSE 2 DE 1?
- 4.- QUE PENSES-TU DE 1, DE 2?

T. D'EXECUTION:

## Suite de l'Annexe A

T.D.P.QUESTIONS POSEES DIRECTEMENT AU SUJET

MAINTENANT, NOUS ALLONS PARLER DE TOI.

1.- FAMILLE-PARENTS: RELATION AVEC .....

PERE: .....

MERE: .....

FRATRIE: .....2.- CORPS: PARTIE MIEUX REUSSIE: .....PARTIE MOINS REUSSIE: .....CONTENT-SEXE: .....3.- FAIRE:AIME FAIRE: .....PLUS TARD-TRAVAIL: .....MARIAGE: .....ENFANTS: .....4.- TEST: OPINION SUR LE TEST: .....

.....

OPINION SUR SES DESSINS: .....

.....

OPINION SUR SES HISTOIRES: .....

.....

## Suite de l'Annexe A

DESSIN DE FAMILLE:REMARQUES SUR L'EXECUTION

CONSIGNE: DESSINE UNE FAMILLE, QUE TU INVENTES, UNE FAMILLE QUE TU IMAGINES.

-----

T. REACTIONPROCEDURES D'EXECUTION:COMMENTAIRES OU QUESTIONS DU SUJET:GRAPHISME:RETOUCHES:T. EXECUTION

## Suite de l'Annexe A

D.F.ASSOCIATIONS VERBALES

CONSIGNE: CETTE FEUILLE QUE TU AS INVENTEE, DESSINEE,  
RACONTE-MOI SON HISTOIRE?

-----

T. REACTION:HISTOIRE:QUESTIONS:

- 1.- QUE FONT-ILS? \_\_\_\_\_
- 2.- QUI SONT-ILS? \_\_\_\_\_
- 3.- Y A-T-IL DES ABSENTS? \_\_\_\_\_
- 4.- LESQUELS? \_\_\_\_\_
- 5.- PLUS GENTIL? \_\_\_\_\_ POURQUOI
- 6.- MOINS GENTIL ? \_\_\_\_\_ POURQUOI
- 6.- PLUS CONTENT? \_\_\_\_\_ " "
- 7.- MOINS CONTENT? \_\_\_\_\_ " "
- 8.- PLUS CONTENT? \_\_\_\_\_ " "
- 9.- QUI TU PREFERES? \_\_\_\_\_ " "
- 10.- LE "PAS SAGE"? \_\_\_\_\_
- 11.- SA PUNITION? \_\_\_\_\_
- 12.- CELUI QUE TU VOUDRAIS ETRE DANS CETTE FAMILLE? \_\_\_\_\_
- 13.- CELUI A QUI TU NE VOUDRAIS PAS RESSEMBLER? \_\_\_\_\_

T. HISTOIRE:

## Suite de l'Annexe A

DESSIN DE LA CLASSE:REMARQUES SUR L'EXECUTION

CONSIGNE: MAINTENANT TU DESSINES LES PERSONNAGES DE LA CLASSE COMME TU TE LES IMAGINES

-----

T. REACTIONPROCEDURES:COMMENTAIRES:GRAPHISME:RETOUCHES:T. D'EXECUTION

## Suite de l'Annexe A

D.C.ASSOCIATIONS VERBALESCONSIGNE: PARLE-MOI DES GENS DE CETTE CLASSET. REACTIONVERBAL SPONTANE:QUESTIONS:1.- QUI SONT-ILS? \_\_\_\_\_2.- ILS FONT? \_\_\_\_\_3.- PROFESSEURS -PLUS GENTIL? \_\_\_\_\_  
-PLUS HEUREUX? \_\_\_\_\_4.- ELEVES - ABSENTS? \_\_\_\_\_  
GENTIL? \_\_\_\_\_  
SAGE? \_\_\_\_\_5.- AIMERAIS RESSEMBLER A -ELEVE? \_\_\_\_\_  
-PROFESSEUR? \_\_\_\_\_6.- AMIS - GARS? \_\_\_\_\_  
FILLE? \_\_\_\_\_T. HISTOIRE:

**ANNEXE B: Questionnaires de dépouillement des protocoles de tests (à l'usage des juges).**

## DIAGNOSTIC IDENTIFICATOIRE

JUGE: .....

SUJET: .....



N.B: Répondez aux questions suivantes qui permettent de classifier vos 3 premières questions.

### Test du Dessin d'une Personne

### Suite de l'Annexe B



## Dessin de Famille

## Suite de l'Annexe B



En considérant les Dessins de la Classe du sujet concerné, (Temps 1 et 11), répondez aux questions suivantes.

### A) Dans le Dessin de la Classe du Temps 1



B) Répondez aux mêmes questions que dans A, mais pour le dessin de la Classe du Temps 11.

- 1- .....oui non  
2- .....oui non  
3- .....oui non  
4- .....oui non  
5- .....oui non

ANNEXE C: Réponses du juge "A", aux trois questions "synthèse" pour chacun des sujets (16) et chaque temps (1 et 11)

Temps 1				Temps 11			
#Sujet	Q1	Q2	Q3	#Sujet	Q1	Q2	Q3
1	1	1	1	1	0	0	1
2	1	1	1	2	1	1	1
3	1	1	1	3	1	1	1
4	1	1	1	4	1	0	1
5	1	1	1	5	1	1	1
6	0	0	1	6	0	1	0
7	1	0	1	7	0	1	0
8	0	1	0	8	0	1	0
9	0	0	1	9	0	0	1
10	1	1	1	10	1	1	1
11	0	1	0	11	1	1	1
12	1	1	1	12	1	1	1
13	1	1	1	13	1	1	0
14	1	0	1	14	0	0	1
15	1	1	1	15	1	1	1
16	1	1	0	16	1	1	0
	12	12	13		10	12	11

N.B.: 1 = oui

0 = non

Les totaux au bas des colonnes correspondent au nombre de sujets ayant été diagnostiqués "oui" à chacune des questions et à chaque temps.