



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences  
sociales et politiques

Institut de psychologie

# Fonction contenante chez l'enfant âgé de 6 à 8 ans

Repères pour une évaluation au Rorschach  
des capacités de mentalisation

**Mémoire de Master ès Sciences en Psychologie**

**Orientation Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent**

Session d'Août 2016

**Présenté par**

**Michael Briol**

Directeur

**Vincent Quartier**

Experte

**Nadine Stempfel**



## Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier les personnes suivantes, sans lesquelles ce travail aurait difficilement abouti :

➤ Vincent Quartier

Pour sa disponibilité, ses précieux conseils et, plus largement, pour son intérêt à voir ce travail prendre forme. Je le remercie par ailleurs chaleureusement pour la confiance accordée tout au long de la rédaction de ce Mémoire de Master.

➤ Nadine Stempfel

Pour sa disponibilité également et le partage de son expérience clinique et méthodologique. Je la remercie encore pour tous les « temps de formation » qu'elle a pu offrir et pour la possibilité donnée de participer à sa recherche doctorale.

➤ Léonore Vienna

Pour son aide précieuse lors de la cotation des Rorschach ainsi que pour les discussions passionnantes que nous avons pu avoir plus largement.

➤ Joceline Modoux et Bertrand Briol

Pour s'être tenus à disposition pour la relecture finale ainsi que pour leurs conseils avisés et pointus en matière de grammaire et d'orthographe.

## Résumé

L'importance des premières relations intersubjectives a été soulignée par un certain nombre d'auteurs dans le champ psychanalytique ; elles permettent l'établissement d'un espace psychique interne bien contenu chez l'enfant. Les capacités de mentalisation participent à la régulation des comportements et du vécu affectif dans la relation d'objet et adviennent après intériorisation des fonctions contenantante et réflexive parentales. Dans la lignée des travaux de Fonagy et Target (1996, 2000, 2007 ; Target & Fonagy, 1996), l'habileté à mentaliser se définit comme une capacité à *jouer avec la réalité*, fonction d'une inscription transitionnelle, symbolisante et contenantante de l'expérience affective du jeune enfant. Ce travail propose d'évaluer le niveau développemental de cette habileté par le biais du Rorschach, dont la consigne ouvre une aire transitionnelle de jeu avec les taches d'encre. Une grille d'indices spécifiques est élaborée à cet effet puis appliquée à l'analyse de protocoles. Ceux-ci proviennent d'un échantillon de 17 enfants âgés entre 6 et 8 ans ( $m = 6$  ans et 8 mois ;  $sd = 8$  mois), dont 5 sont issus d'un groupe clinique constitué pour une recherche doctorale. Le dépouillement des protocoles selon cette grille montre que le nombre d'indices repérés rapporté au nombre de réponses données est plus élevé pour les protocoles d'enfants du groupe clinique. L'analyse de la variance de ce ratio au sein de la totalité de l'échantillon indique notamment des liens significatifs avec le score  $F+\%$  *élargi* du psychogramme classique et la qualité de la fonction réflexive parentale évaluée par le Parent Development Interview (Slade *et al.*, 2004). Ces résultats encouragent à s'arrêter plus systématiquement, au Rorschach, sur la *mise en jeu* possible d'éléments subjectifs dans la relation à un objet, à penser pour chaque enfant la potentialité déstabilisante de la rencontre avec la réalité objective et à élargir cette réflexion à la dynamique des échanges dans la cellule familiale. Des exposés cliniques concluent ce travail et restaurent à l'analyse des protocoles sa dynamique en vue du dégagement des problématiques à divers niveaux du développement des capacités de mentalisation.

### ➤ Mots-clés

Rorschach, mentalisation, fonction réflexive, cotation, psychogramme, enfant, relation d'objet, jeu, aire transitionnelle

# Table des matières

<b>1. Introduction</b> .....	<b>6</b>
1.1. De la nécessité d'une « fonction contenante » de la psyché .....	6
1.2. Objectifs du travail.....	7
<b>2. Eléments de théorie</b> .....	<b>9</b>
2.1. Ancrage corporel de la subjectivité.....	9
2.2. Fonction symbolisante de la fonction contenante .....	13
2.3. Reprise autosubjectivante de la fonction contenante.....	17
<b>3. Pour une évaluation de la fonction contenante</b> .....	<b>20</b>
3.1. Spécificité de l'épreuve de Rorschach .....	20
3.2. Axe qualitatif du repérage.....	22
3.3. Axe de la relation clinique (actualisation des enjeux relationnels).....	35
3.4. Axe quantitatif du repérage (issu du psychogramme).....	37
3.5. Grille de dépouillement (tableau synthétique).....	40
<b>4. Application</b> .....	<b>41</b>
4.1. Contexte général de ce travail.....	42
4.2. Population retenue.....	42
4.3. Techniques et outils utilisés .....	43
4.4. Traitement des données.....	44
<b>5. Analyse des données chiffrées issues des protocoles</b> .....	<b>45</b>
5.1. Utilisation d'un nouveau score : MQ%.....	46
5.2. Enjeux et mise en jeu dans le contexte développemental .....	48
5.3. Discussion intermédiaire.....	49
<b>6. Niveaux développementaux et analyse des problématiques</b> .....	<b>52</b>
6.1. Pôle externe : modalités d'appréhension et problématique.....	53
6.2. Niveau intermédiaire : des enfants « fragiles » ? .....	60
6.3. Retenue et enjeux œdipiens : l'exemple de François .....	65
6.4. Pôle interne : malléabilité et capacité de mentalisation .....	67
<b>7. Conclusion</b> .....	<b>71</b>
7.1. Limites et perspectives.....	73
<b>8. Bibliographie</b> .....	<b>76</b>



## 1. Introduction

La littérature psychanalytique abonde de termes spécifiques qui ont trait, d'une certaine manière, à la *réalisation* de l'individu dans ses dimensions psychiques et corporelles. Identité, subjectivité, symbolisation, etc. Leurs définitions partagent certes des points de recouvrement et définissent, sous un aspect ou un autre, un *rapport au monde* toujours à renégocier entre le sujet et son environnement (tant physique qu'humain). Cette dialectique entre le soi et le non-soi, entre le dedans et le dehors, autorise l'établissement de repères internes plus ou moins stables, selon la qualité des échanges entre ces scènes. Le défi identitaire, en des termes simples, pourrait se formuler ainsi : devenir puis rester soi-même dans la rencontre avec l'autre. La psychanalyse – comme la psychologie et les vastes champs théoriques qui la composent – tend à montrer l'importance de l'environnement dans l'établissement de la subjectivité. De cette interaction sont issus des mécanismes de régulation des comportements face à la *réalité du monde*. Dans un contexte social marqué par la prégnance du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, de son étiquetage et de sa prise en charge (souvent médicamenteuse), il convient de resituer l'individu, en l'occurrence le jeune enfant, dans son système familial et de réfléchir à la dynamique des échanges au sein de cette cellule. Le « partage d'expériences » intersubjectives fonde la subjectivité (Ciccone, 2006).

### 1.1. De la nécessité d'une « fonction contenante » de la psyché

Les bases de l'identité de l'enfant et des relations sociales *de qualité* sont ainsi établies par un travail actif de l'environnement, en reconnaissant toutefois la part nécessaire d'*activité* de l'enfant lui-même dans l'exploration du monde qui l'entoure, pour s'en saisir par la mise en représentations des expériences. L'activité représentative (symbolisation) n'est cependant pas une capacité innée chez l'enfant, encore moins chez le bébé à l'aube de sa vie. Elle doit se développer, afin que l'enfant puisse se saisir progressivement de ce qui l'affecte, le touche, lui fait du mal, lui donne du plaisir et lui permet d'éprouver de la satisfaction (Ciccone, 2001). En acquérant cette habileté à saisir, l'enfant devient capable de comprendre l'origine de son ressenti et de réguler en conséquence ses comportements. L'enfant devient à ce moment un *sujet*, le sujet de son expérience. Le processus de *subjectivation* fonde ce qui permet au sujet de s'éprouver en tant que tel, dans le sens où l'expérience est vécue de manière authentique, *réelle*. Dans les termes de Winnicott (trad. 1975, p. 213), « *se sentir réel, c'est plus qu'exister, c'est trouver un moyen d'exister soi-même, pour se relier aux objets en tant que soi-même et*

*pour avoir un soi où se réfugier afin de se détendre* ». On perçoit la nécessité d'une *fonction contenante* au service de la subjectivation, permettant au sujet de ne pas se fondre dans une relation à l'autre (*l'objet*) et de ne pas s'effondrer lorsqu'il se retrouve seul.

La subjectivité, qui advient dans une distance adéquate avec l'objet, est ainsi à l'aboutissement d'un travail complexe, celui de la symbolisation du vécu. Les travaux de la subjectivation et de la symbolisation sont ainsi liés par ce même objectif : *pouvoir contenir, saisir à l'interne le vécu expérientiel*. Je propose à ce titre la notion de *fonction contenante* pour rendre compte de la qualité de ces processus chez un individu. Elle rend compte d'une nécessité dans le développement d'un *sens réel de soi* et permet une conception développementale en situant son avènement dans la relation à l'environnement premier, celui que composent les parents. Le mode de présence du parent revêt en effet une importance déterminante au côté du sujet naissant, lorsque l'équipement somatique de ce dernier lui permet d'être disponible et sensible à la relation intersubjective (voir notamment Quartier, 2010). La possibilité pour l'enfant de puiser les matériaux de son activité représentative par le travail de la symbolisation du vécu (Roussillon, 2012a, 2014) et de réguler ses comportements en conséquence s'origine de cette rencontre avec la fonction contenante du parent. Le point de départ de ce travail peut s'énoncer comme tel : *la qualité de la fonction contenante du parent aide l'enfant à développer la sienne propre ; elle autorise l'établissement d'un espace psychique bien contenu, permettant un jeu plus souple – donc plus adéquat – entre monde interne et réalité externe*.

## 1.2. Objectifs du travail

Ce travail consistera premièrement en la définition de la *fonction contenante* et de son développement, articulée autour de trois axes principaux, faisant écho aux écrits de Golse (2015) : l'instauration des *contenus* de pensées prennent appui sur un double ancrage, corporel et interactif, et sur leur intériorisation progressive pour former le *contenant*, la psyché. Ainsi, un premier niveau sera pensé autour de l'éprouvé du corps et de la peau, dont l'expérience de sa limite fournit un modèle pour penser la différenciation du dedans et du dehors. Le deuxième consistera à penser le rôle de l'adulte dans la présentation de la réalité (interne et externe), débouchant sur la figuration de l'expérience et donc la symbolisation. Le dernier axe s'articulera autour de l'intériorisation de la fonction contenante devenant une *fonction réflexive interne*, donnant la possibilité à l'enfant de se penser, de penser l'autre en tant que tel et de



réguler son comportement en conséquence. Ce travail vise ainsi « *le dégagement des capacités à jouer entre l'imaginaire et le réel sans inhibition, débordement ou confusion, ce qui rend compte de l'existence d'un espace psychique clairement délimité et de capacités de mentalisation* » (Chagnon, 2011, p. 51). Cela convoquera intrinsèquement la notion d'espace transitionnel et du jeu qui lui est associé. Dans cette aire de l'intermédiaire ainsi définie par le *jeu* (voir notamment Golse, 2004b ; Winnicott, trad. 1975) se situe l'avènement de la subjectivité. En appui sur les travaux de Roman (2015), la proposition d'un outil clinique comme le Rorschach vient se loger au lieu de la transitionnalité, et offre une méthode à l'évaluation de la fonction contenante et de son degré d'intériorisation. Cette évaluation sera plus précisément effectuée par l'analyse de protocoles de l'épreuve de Rorschach dont la passation a été réalisée auprès d'enfants âgés entre 6 et 8 ans. Ce travail se donne ainsi pour objectif de proposer quelques pistes de réflexion en vue d'un repérage, au Rorschach, de la qualité développementale de la fonction contenante et des capacités de mentalisation, allant de pair avec le souci de considérer la dynamique des échanges intergénérationnels.

*Quels sont dès lors les repères que l'on peut mettre en avant lors de l'analyse pour tenter de circonscrire cette qualité développementale par le biais du Rorschach ?* En appui sur la littérature (e.g. Chabot, Achim, & Terradas, 2015 ; Fisher & Cleveland, 1958 ; Frédérick-Libon, 2005) ainsi que sur les éléments théoriques amenés ci-après dans ce travail, des *critères de cotation* (organisés en une grille de dépouillement) seront proposés pour l'analyse des protocoles sous l'angle du développement de la fonction contenante et des capacités de mentalisation. Le *chapitre 3* passera en revue ces *indicateurs*, en proposant un exemple pour chacun d'entre eux. *Quel lien peut-on établir entre ces critères et le psychogramme classique issu de la cotation des réponses données par l'enfant lors de la passation spontanée du Rorschach ?* Le dépouillement des protocoles mènera, au *chapitre 5*, à l'analyse des liens (corrélations) entre différents indices et tentera de rendre compte de leur pertinence au regard de la problématique qui nous intéresse, c'est-à-dire au niveau du jeu *transitionnel* déployé avec les taches d'encre de Rorschach. L'analyse corrélatoire inclura par ailleurs des données issues d'un entretien avec les parents des enfants retenus pour cette étude, évaluant la *sensibilité* du père ou de la mère aux besoins et à la réalité interne de leur enfant. *Finalement, quelles expressions cliniques et quelles dynamiques de jeu avec les taches pouvons-nous dégager des protocoles des enfants évalués par ce travail ?* Cela sera l'objectif du *chapitre 6*, qui proposera une lecture clinique de l'expression projective au Rorschach au regard des différents niveaux développementaux de la fonction contenante. J'inscrirai cette lecture dans une synthèse sur les

capacités de mentalisation, plaçant la dynamique du lien à l'objet au centre des enjeux de la subjectivation.

## 2. Éléments de théorie

### 2.1. Ancrage corporel de la subjectivité

A l'aube de la vie et de la vie psychique, la capacité de l'enfant à contenir ses expériences est située au pôle le plus externe ; elle s'inscrit d'abord *corporellement*. L'enjeu de la première forme de subjectivité est de se rassembler afin de constituer une unité. La préhistoire de la subjectivité est donc l'histoire d'une inscription corporelle du vécu, dont l'enjeu sera de faire tenir ensemble les parties du self afin de dépasser les angoisses primitives de morcellement et d'anéantissement. La métaphore de la peau<sup>1</sup> est convoquée pour rendre compte de cette première habileté à contenir le vécu expérientiel. Bick (citée dans Ciccone, 2014) a insisté sur la référence à la peau et à l'éprouvé sensoriel, centraux dans les descriptions de l'état infantile non intégré. L'expérience d'une peau psychique qui contient et rassemble les parties de la personnalité est favorisée lorsque la fonction contenante de l'environnement s'avère suffisamment bonne et disponible (Frédéric-Libon, 2005). Par l'expérience répétée d'une tenue contenante par l'objet, la peau prend le statut d'*enveloppe* qui rassemble les parties d'un self primitif en voie d'intégration. « [...] *L'enveloppe résulte de l'intériorisation de l'objet contenant ou de la fonction contenante de l'objet* » (Ciccone, 2001, p. 92). La fiabilité de la peau ainsi intériorisée est fonction de la qualité et de la continuité de cet enveloppement. L'instauration de sa limite définit un espace au sein duquel il convient d'habiter, en reconnaissant à l'enfant le droit d'y résider. Les théorisations de Winnicott (voir notamment trad. 1971, trad. 1975) sur la « préoccupation maternelle primaire » permettent de penser cette dernière comme *matrice* du développement de la « capacité d'être seul », c'est-à-dire de l'intériorisation de la fonction contenante. Dans cette période de dépendance absolue au parent, le bébé trouve le moyen de contenir ses expériences. La préoccupation maternelle primaire condense les enjeux du « holding », du « handling » et de l'« illusion primaire », dont la qualité permet chez le jeune enfant un « sentiment continu d'exister » (trad. 1971), un

---

<sup>1</sup> Je ne présenterai pas dans ce travail les travaux d'Anzieu sur le « Moi-peau ». Il faut toutefois relever son apport théorique dans la conceptualisation des pathologies du narcissisme, qui donnent à penser la défaillance de la fonction contenante de la psyché. On trouve une trace de ce riche apport notamment dans les textes de Ciccone (2001), Frédéric-Libon (2001) et Roman (2001, 2015), mettant en avant la notion d'« enveloppe psychique » comme interface entre le dedans et le dehors, garant de la régulation de la qualité des échanges entre ces deux niveaux.

« rassemblement interne » (Bick, citée dans Ciccone, 2001). La préoccupation maternelle<sup>2</sup> primaire doit pouvoir contenir les angoisses archaïques.

Le holding « [...] consiste dans la façon de porter, de tenir et de maintenir le nourrisson » (Petot, 2007a, p. 432). Il revêt une fonction de protection et de contenance contre les angoisses pouvant être ressenties dès la naissance, de nature tant physiologique (faim, ...) que concernant les vécus psychiques du corps, notamment l'angoisse de morcellement (Funck-Brentano, 2015). Le holding permet à l'enfant de se sentir unifié et rassemblé, à un moment où il n'a pas encore intériorisé de fonction contenante (Roussillon, 2014). Lehmann (2007b) indique que le holding intègre les aspects de sensibilité de la peau, des modalités sensorielles auditives et visuelles, ainsi que la sensibilité à la chute due à la pesanteur. En appui sur les considérations de Houzel (cité dans Ciccone, 2011), le parent, par sa fonction contenante, est un « attracteur » qui permet la stabilisation des forces qui secouent le psychisme de l'enfant, permettant ultérieurement « la création de formes psychiques douées de stabilités structurelles » (p. 88). L'installation de la *psyché* dans le *soma* est la conséquence du handling, qui vient ainsi signifier la fonction personnalisante de la fonction contenante. « *Le maniement ou handling est l'aspect des soins maternels [...] qui consiste dans la façon de manier, de manipuler et de toucher le corps et notamment l'épiderme du nourrisson (soins de la toilette, jeux avec le bébé, contacts corporels, etc.)* » (Petot, 2007b, pp. 435-436). En personnalisant l'espace que délimite la peau, le handling donne à l'enfant la possibilité de « se sentir être une personne » (Roussillon, 2014, p. 49). L'« association psychosomatique », ou « interrelation psychosomatique », établit un sentiment de continuité entre le corps du bébé et son espace interne propre (Lehmann, 2007b). « *La jonction entre les différentes modalités sensorielles, entre le portage, l'enveloppement, le bain de paroles et la plénitude interne, donne au bébé un sentiment moïque primaire, [...] un sentiment d'être* » (Bick, cité dans Ciccone, 2014, p. 87). Le mode de présence de l'environnement maternant, aux premiers jours de la vie, est créateur de l'« unité psychosomatique » (Petot, 2007b) et agit comme catalyseur du développement de l'enfant (Lehmann, 2007b). Les soins corporels agissent non seulement comme fonction d'autoconservation ; ils étayent également les premières structurations de la subjectivité (Roussillon, 2014). Ils autorisent l'avènement d'un espace interne, un contenant, pour les contenus de pensées (cf. *chap. 2.2.*).

---

<sup>2</sup> Le concept de « préoccupation maternelle primaire » convoque actuellement plus systématiquement la présence du père auprès de l'enfant, dans un contexte social différent du temps auquel Winnicott l'a formulé.

Si la fonction contenante de l'objet ne peut être rencontrée dans des conditions optimales (qualité de l'équipement somatique de l'enfant, difficulté d'ajustement aux besoins de l'enfant, psychopathologie parentale, par exemple), une « seconde peau » (Bick, citée dans Ciccone, 2001) est recherchée, comme substitut à l'expérience du holding. Cela se traduit par la quête d'une sensation qui peut tenir l'attention et être expérimentée comme tenant ensemble les parties d'un self morcelé (Frédéric-Libon, 2005). Ciccone (2001, 2014) indique qu'il peut s'agir d'une recherche de sensation proprioceptive ou kinesthésique, visuelle ou auditive, caractérisant dans une certaine mesure l'enfant agité instable, hyperkinétique ou violent. Plus largement, le « fondement de l'identité » renvoyant à la cohésion et à l'investissement positif de la représentation de soi (Boekholt, 2006) est mis en question et peut induire ce que Meltzer (cité dans Liberman, 2015b) nomme « identification adhésive » au parent, caractérisant la « bidimensionnalité » (l'objet est appréhendé selon ses qualités de surface). Le fonctionnement adhésif vient signifier l'échec de l'installation de la psyché dans l'enveloppe corporelle. « [...] *Le self se vit lui-même comme une surface sensible sans espace intérieur où pourrait se loger une pensée, c'est-à-dire un processus psychique à valeur d'essai préalable à une action éventuelle [...]* » (p. 108). Le rapport à la réalité et la régulation des comportements semblent, dans un tel cas, en être affectés.

La notion d'attraction par un *objet-qui-contient* nous autorise à penser que le bébé recherche activement la présence de ses parents, pour la fonction contenante qu'ils exercent au niveau du vécu du corps. Si tout se passe bien, l'entourage du bébé répond à l'enfant d'une manière plus ou moins immédiate. « *L'amour que la mère porte à son enfant, et son identification étroite avec lui, lui font percevoir ses besoins au point qu'elle lui offre quelque chose à peu près au bon moment et à l'endroit voulu* » (Winnicott, trad. 1971, p. 103). La préoccupation maternelle primaire participe ainsi à l'instauration d'une « illusion primaire » qui confirme le sujet naissant dans son narcissisme, plus particulièrement dans son idéal narcissique tout-puissant (Roussillon, 2012b, 2014). Le parent préserve l'illusion chez son bébé selon laquelle il crée lui-même l'objet qui lui apporte satisfaction (Funk-Brentano, 2015). La psychanalyse insiste en effet sur le fait que le bébé préfère se croire le créateur de ce qui peut induire un vécu d'impuissance et de détresse – l'objet – pour se donner une illusion de maîtrise (Roussillon, 2014). L'illusion primaire instaure la continuité du sentiment d'être ainsi qu'un « sentiment basal de confiance en soi » (Ciccone, 2008) puisque le bébé parvient, de son point de vue, à créer le monde et à le contrôler. Il plane cependant une menace sur cette toute-puissance créative en considérant que « *l'angoisse est toujours un démenti de l'omnipotence*

*et de l'autosuffisance narcissique* » (Roussillon, 2014, p. 57). La fonction contenante du parent est dès lors particulièrement investie pour protéger le bébé de la découverte trop abrupte d'une réalité qui échappe *nécessairement* ; le parent amènera progressivement à quitter l'omnipotence et développer un sens de la réalité. On conçoit avec Winnicott (trad. 1971) comment la subjectivité du bébé risque d'être submergée en l'absence de *l'objet-qui-contient*. L'auteur insiste bien à cet effet sur la rencontre progressive de la réalité : « *La première organisation du moi provient du vécu des menaces d'annihilation [...] dont on se remet chaque fois* » (p. 113).

L'ajustement du parent n'est jamais parfait et induit des *désillusions* par l'« objectivité immuable<sup>3</sup> » (Lehmann, 2007a), que le bébé ne peut pas créer et maîtriser en tout temps. La « membrane symbiotique commune » (Lieberman, 2015a) définie par l'illusion primaire se déchire peu à peu et on perçoit à ce titre comment l'environnement va devoir traiter cette « déchirure » de l'« enveloppe maternelle primitive » (Roman, 2001). Winnicott (trad. 1975) a montré comment la destruction et la rage à l'égard de l'objet, induites par le désillusionnement, permettent la découverte de celui-ci au sens, cette fois-ci, d'une appréhension *réelle*. L'attaque des limites de *l'objet-qui-contient*, mais demeurant capable d'y survivre, autorise l'enfant à concevoir la stabilité de l'enveloppe, de la fonction contenante. Celle-ci peut dès lors être intériorisée et permettre le fantasme des espaces internes et externes (Frédéric-Libon, 2005). La *survie* du parent fait appel à un autre aspect de la fonction contenante, celui d'une métabolisation « digeste » (Jean-Strochlic, 2004) du vécu de destruction/désintégration du bébé en le rendant disponible à la pensée. Je propose, au regard de l'ancrage corporel de la fonction contenante, de qualifier d'*externe* la qualité développementale de cette dernière. Il s'agit en effet d'une contenance de premier ordre, en tant que l'enfant apparaît *passif* dans son habileté à se contenir et à se saisir de son vécu. L'inscription dans un système organisé de signification poursuivra le travail de subjectivation et évitera la répétition *ad aeternam* des décharges motrices sur la scène externe. Le prochain chapitre s'emploie ainsi à définir plus précisément ce deuxième axe de définition, au regard de la notion de *symbolisation* du vécu.

---

<sup>3</sup> L'articulation malléabilité/immuabilité donne un cadre supplémentaire pour penser la qualité de l'espace transitionnel (cf. *infra*).

## 2.2. Fonction symbolisante de la fonction contenante

Ciccone (2008) a insisté sur les facteurs à l'œuvre dans « l'éclosion de la vie psychique », ce qui présuppose, outre un équipement somatique l'autorisant, que les parents s'occupant du très jeune enfant puissent penser et lui prêter des pensées. Les fondations de la capacité à se contenir prennent appui sur la corporéité du nourrisson et se prolongent par la *fonction symbolisante* de l'objet, qui est une des caractéristiques de la fonction contenante (2014). Dans cette veine, le corps apparaît être à la fois le creuset et le point de butée du travail de la symbolisation (Roman, 2001). Roussillon (2012b) s'attache à décrire précisément la conception psychodynamique du travail de la symbolisation, processus de mise en représentations : « *Pour que la matière première psychique puisse être représentée et signifiée, il est nécessaire que la psyché 'se donne', se présente à nouveau, celle-ci à elle-même, dans une forme qui lui permet de la saisir comme re-présentation, comme 'présentation seconde', différente de l'inscription première elle-même* » (p. 221). La symbolisation de l'expérience doit saisir et « décondenser » l'éprouvé premier, pour rendre ce dernier *présentable à nouveau*, soit *re-présentable*. Par fonction symbolisante, on signifie donc que le bébé doit pouvoir *trouver* dans le monde des objets un symbole de l'éprouvé premier qui, lui, n'est qu'une trace mnésique « sensori-perceptivo-motrice ». La notion d'« enveloppe maternelle primitive » proposée par Roman (2001, 2015) montre ainsi comment le parent soutient les processus d'« auto-information » du bébé. L'auto-information, initiée par le handling, introduit à la *réflexivité* du self. Son importance se laisse saisir dans le couple *contenir / se contenir*, rappelant l'intériorisation de la fonction contenante qui, à terme, signera la capacité de régulation des échanges avec la réalité. Avant d'être un processus *auto*, l'information sur soi provient de l'objet et contribue à l'éclosion de la vie psychique.

Les cris, les rages et les pleurs du bébé sont autant de matière mise à disposition des parents. Les théorisations de Bion (trad. 1979) ont ouvert sur la prise en compte de la dimension normative, au début de la vie, de l'expulsion de matière première psychique sur l'objet, qui en propose une détoxication. C'est la mise en place du mécanisme spécifique de la « tridimensionnalité » selon Meltzer (cité dans Liberman, 2015b) : l'identification projective. Bion a insisté le premier sur la dimension développementale de ce mécanisme agissant dans l'avènement de la pensée chez l'enfant. Il renvoie à l'expulsion de parties du monde interne d'un sujet au sein de l'appareil psychique d'un autre (Golse, 2015), pour faire vivre à l'objet ce que le sujet ne peut pas traiter et contenir intérieurement (Ciccone, 2014). On perçoit la

relation de dépendance à l'objet qui persiste nécessairement à cette phase du développement. Le parent doit pouvoir reconnaître ce lien et se laisser atteindre – donc *produire du symbole* – par l'identification projective de l'enfant. Celui-ci envoie des « sondes » et attend une réaction (Fonagy & Target, 2007). Roussillon (2012a) indique que le parent réagit, dans le meilleur des cas, à cette expulsion de matière première de manière à ne pas se mettre en retrait, à ne pas faire de représailles et à se montrer vivant et créatif. Dans cette optique, on peut concevoir avec Ciccone (2006), qu'il existe des manières subtiles et complexes de « consoler », de symboliser la destructivité, de *présenter la réalité* – car c'est bien la rencontre avec la réalité qui est productrice de matière psychique et qui en induit une expulsion, sur fond de désillusionnement.

La notion d'« object-presenting » (présentation d'objet) proposée par Winnicott (trad. 1971, trad. 1975), dans une acception large, signifie la manière dont les parents présentent les objets de la réalité (interne ou externe) à leur progéniture. On conçoit ainsi que l'environnement qui prodigue les soins re-présente au bébé sa propre réalité, ses propres objets, pour qu'il se les approprie par introjection – ils deviendront les *objets internes*, contenus de pensées. Le parent *donne à voir un symbole de l'objet interne*. Winnicott (trad. 1975) insiste sur « *Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant* », lorsqu'il décrit qu'un nourrisson se voit généralement lui-même dans le visage de sa mère, lors de la tétée. Le parent affiche une attitude en relation directe avec ce que vit son enfant. Stern (cité dans Roussillon, 2014) propose la notion d'« accordage émotionnel », insistant sur la correspondance « en miroir » du partage de l'affect, mais également sur l'écart qui demeure possible entre l'expression du sujet et la réponse de l'*objet-qui-figure*. Fonagy et Target (1996, 2007 ; Target & Fonagy, 1996) proposent la notion de « fonction réflexive », alliant *miroir* et *mise en mots* du vécu subjectif de l'enfant. « *Les parents faisant preuve d'une fonction réflexive adéquate réussissent la plupart du temps à refléter l'état mental de leur enfant et à communiquer en même temps une bienveillance rassurante. Le double reflet favorise chez l'enfant l'émergence de la conscience que son état porte un caractère de vérité : il est valide, il existe, mais il ne porte pas un caractère de réalité, ou du moins pas complètement* » (Leroux & Terradas, 2013b, p. 580). La reconnaissance du vécu interne de l'enfant doit être cohérente (repérage correcte de l'émotion), contingente (proximité entre l'émotion et son reflet par le parent) et marquée (l'adulte exagère sa réponse affective, au niveau de l'intonation notamment) (Chabot *et al.*, 2015).

Le parent est donc un *objet-qui-figure* et la relation à ce dernier ouvre une *aire de jeu* entre le monde interne de l'enfant et l'objet externe. Celle-ci est dite « transitionnelle » (Winnicott, trad. 1971, trad. 1975). Elle est une scène paradoxale, n'appartenant ni à la réalité intérieure ni à la réalité extérieure (Braconnier, 2007). La *transitionnalité* instaure la possibilité d'une aire de compromis par le chevauchement des deux réalités, fondant progressivement la limite entre le dedans et le dehors, voie tierce de leur découverte. Elle réduit ainsi l'expérience traumatique de la rencontre avec la réalité objective (Ciccone, 2008). Le parent qui *réfléchit* les états internes préserve l'illusion de contrôle de l'objet du côté de l'enfant, celui de pouvoir *créer* le vécu émotionnel chez l'*objet-qui-figure* (Roussillon, 2014). La matière à symboliser passe et se transforme d'une psyché, conçue comme *contenant*, à une autre pour permettre sa métabolisation en étant *re-présentée* en tant que *contenu* disponible à la pensée. L'*objet-qui-figure* est un « objet transitionnel » (Winnicott, trad. 1975), dont la rencontre est la condition du déploiement du travail de la symbolisation en étant le premier *symbole* liant l'intériorité avec l'extériorité en cours de différenciation. La *fonction réflexive* de l'objet donne à penser la place du double (narcissique) dans le développement de l'enfant et de sa nécessaire rencontre dans les premiers temps de la subjectivation.

Jung (2015a, 2015b) propose la notion de « double transitionnel », pour signifier la qualité de la présence d'un objet « simultanément même et différent de soi ». « *Le double, dans sa forme transitionnelle, est cet objet grâce auquel un sujet peut se rencontrer et se découvrir lui-même subjectivement, il constitue le support privilégié à partir duquel le sujet traite, met en forme, symbolise le rapport à ce qui lui échappe dans sa relation à l'objet et à lui-même* » (2015b, p. 8). L'*objet-qui-figure*, double de soi transitionnel, combine, parce qu'il est *même*, les caractéristiques du narcissisme primaire (illusion primaire, indifférenciation sujet/objet) avec des aspects à découvrir du narcissisme secondaire (dont la réflexivité du self) parce qu'il est *différent de soi* (2015a). La figure du double étaye et organise par sa « fonction miroir identifiante » (Roussillon, 2014) les fondations de la subjectivité avant que la structure du self ne se soutienne d'elle-même. Le repérage de la qualité du *jeu transitionnel* possible avec l'objet s'avère efficace pour penser les ratés de la saisie symbolique de l'expérience. On perçoit l'importance de l'environnement premier qui *produit du symbole*, condition de l'introjection de l'objet interne puis de sa conservation à l'interne (par la symbolisation), ce qui caractérise l'enjeu de la « position dépressive » (Boekholt, 2006). L'objet, par sa différence, ne peut finalement tout représenter ; il donne inévitablement à voir au sujet sa limite, sa relative immuabilité : il n'est pas un objet *idéal* qui peut être maîtrisé en tout temps, mais un objet *réel*. La



rencontre avec le double annonce le déclin progressif des processus primaires au profit des processus secondaires basés sur le principe de réalité, pour autant que l'altérité du double ne s'impose pas, ne « détransitionnalise » pas l'expérience de sa rencontre et ne fasse pas d'« ombre » (Jung, 2015b) au sujet.

On perçoit à ce stade l'équilibre fragile qui peut résider dans la distance à l'autre ; le double peut trop se laisser saisir par l'expulsion de la matière psychique de l'enfant. Il peut au contraire ne pas se montrer affecté par celle-ci. Il convient, pour un enfant dont l'adaptation du parent n'est pas suffisante, de se protéger contre un *retour* trop réel de la réalité ou de lancer davantage de sondes pour déceler la réaction de l'autre (Fonagy & Target, 2000). Le fantasme d'intrusion de l'objet est en lien avec les processus de différenciation et de séparation d'avec l'objet, et peut faire l'objet d'un retournement actif/passif si la matière expulsée fait retour sous une forme non digeste, sans pouvoir être reconnue comme appartenant à soi (Roussillon, 2014). Je propose de qualifier d'*intermédiaire* la qualité développementale de la fonction contenante, dont l'enjeu est celui de l'instauration d'une aire transitionnelle au potentiel symbolisant, sur le modèle du couple même/autre. L'enfant doit ainsi pouvoir se trouver lui-même chez l'autre (Fonagy, trad. 2000), dans le climat serein qu'est celui du jeu, pour pouvoir s'en séparer. Les réponses parentales, dans ces conditions, favorisent l'avènement d'un lien d'attachement sécure (Golse, 2014). La symbolisation de l'expérience s'établit dans une sécurité des liens d'attachement à l'objet qui, par sa fonction réflexive, permet un « jeu avec la réalité » (Fonagy & Target, 1996, 1997, 2000, 2007 ; Target & Fonagy, 1996). Si le double dévoile progressivement son altérité, sans que celle-ci ne menace la subjectivité, alors l'enfant pourra « élaborer la position dépressive » (Boekholt, 2006) et reprendre à son compte la fonction symbolisante – donc réflexive – de l'*objet-qui-figure*. Le jeu transitionnel – encore fragile car placé sous le signe de la dépendance – avec le double transitionnel, dans la relation sécure d'attachement, est à concevoir comme la clé d'accès vers la saisie de son espace psychique interne (Cicchone, 2001). Le processus d'intériorisation de la fonction symbolisante, décrit ci-après, annonce la possibilité pour l'enfant de développer une conscience de ce qui l'anime et de ce qui anime l'objet, dans une distanciation suffisante. La réflexivité du self offre une meilleure assise à la fonction contenante *interne*, s'affranchissant dès lors du besoin de la fonction contenante, corporelle et symbolisante, de l'adulte. Elle autorise une régulation autonome des échanges avec la réalité.

### 2.3. Reprise autosubjectivante de la fonction contenante et mentalisation

Roussillon (2012a) montre comment l'*objet-qui-figure* atteint une limite, qu'il doit être en mesure de reconnaître : le double possède des qualités propres qui lui confèrent une immuabilité ne pouvant tout symboliser de l'expérience interne de l'enfant. Ciccone (2006, 2014) insiste à ce titre sur la notion de « rythmicité » dans le travail de subjectivation et montre comment « les jeux entre soi et soi » permettent l'intériorisation des qualités de l'objet, en passant du mode projectif de l'identification au mode introjectif. Le parent qui autorise le retrait de son enfant de la relation intersubjective permet l'intériorisation de l'information, soit l'auto-information. « *Le retrait permet l'investissement 'auto' de l'inter-relation* » (2006, p. 33). Il autorise l'investissement auto-érotique de la pensée, par la symbolisation de l'objectivité qui devient un acteur de la scène interne du sujet (2014). Le parent qui reconnaît sa limite accompagne son enfant dans la découverte d'objets matériels, de jouets, plus propices au modelage et au jeu *autosubjectivant*. Roussillon (2001) indique que le travail de la symbolisation est à présent poursuivi par la rencontre avec un *objet matériel transitionnel* qui permet à l'enfant de *se présenter à lui-même qu'il représente*. Les bébés font très tôt des « expériences autosubjectives » (p. 246) avec des objets inanimés, sur lesquels ils transfèrent les qualités de l'*objet-qui-figure*. Ceux-ci sont nommés « médium malléable » (Roussillon, 2014).

Le médium malléable par excellence, selon Roussillon, est la pâte à modeler ; sa matière apparaît « saisissable », « consistante », « palpable », « modelable », « non adhésive », « réceptive », « immédiatement et inconditionnellement disponible », « fidèle », « constante », « prévisible », « transformable », « endurente », « extrêmement sensible », « indestructible » et « animable » (2014, pp. 597-598). Elle rappelle les qualités de l'environnement premier aux côtés du bébé et produit du symbole à partir de la motricité : une différence de quantité motrice induit des changements qualitatifs de sa forme (2014). Le médium malléable est ainsi particulièrement indiqué pour sa fonction de représentation de la représentation, autorisant la découverte de la « conscience de soi » (2001), c'est-à-dire la saisie de sa propre capacité de se représenter que l'on représente. « *Plus tard, les propriétés de la pâte à modeler [...] seront 'retrouvées' dans l'air, transférées dans la matière à mot et de l'appareil de langage [...] comme appareil de récit* » (2001, p. 249). En l'absence de l'objet (de l'adulte) et par son retrait de la relation s'ouvrira le registre de la symbolisation secondaire (Golse, 2014). On perçoit comment la matière permet de donner forme à son imaginaire,

avant que les mots ne puissent être utilisés comme support des représentations. *La qualité formelle de l'objet ainsi créé est fonction du symbole inséré à l'intérieur de celui-ci, c'est-à-dire projeté en lui.* L'enfant est amené à saisir que le mouvement de l'objet (matériel ou humain) perçu sur la scène externe est lié à ce qui l'anime de l'intérieur.

A un degré ultime, l'enfant doit donc se doter d'une « théorie de l'esprit » afin d'établir un lien de continuité nécessaire entre l'action *perceptible* et la pensée *imperceptible* (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy & Locker, 2005). « *La théorie de l'esprit vise au fond à rendre compte du fait que le bébé, au cours de son développement précoce, doit peu à peu accéder à l'idée que l'autre a un monde représentationnel qui lui appartient, c'est-à-dire qu'il peut avoir des pensées, des intentions, des projets, des intuitions [...], et que ces différents contenus de pensées peuvent être différents des siens* » (Golse, 2015, p. 334). Ce projet définit le troisième axe de la fonction contenante : consolider la distance entre imaginaire et réalité, entre hypothèse et fait, de manière à pouvoir demeurer en lien avec la réalité du *comportement de l'autre*, sans se laisser submerger par cette réalité. Cette tension définit une nouvelle fois une aire de jeu, sur laquelle les travaux de Fonagy et Target sur la capacité de « mentalisation » apportent un riche éclairage. La mentalisation est définie comme l'usage réflexif pour comprendre les états mentaux (intentions, pensées, désirs, opinions) afin de faire sens des vécus émotionnels chez soi et chez l'autre, se résumant à la capacité de penser les sentiments et de ressentir l'effet émotionnel des pensées (Slade, 2005). On comprend ainsi comment est permise la régulation des comportements, car la subjectivité se pare d'un sentiment accru de continuité et d'organisation du self, de conscience de soi, d'autonomie, de liberté et de responsabilité (Fonagy & Target, 1997). Il s'agit encore d'une acquisition-clé dans l'accès à la communication sociale et à l'empathie (Bursztejn, 2015). La mentalisation est l'aboutissement d'une rencontre avec l'objet transitionnel et rendrait ainsi compte de la qualité du jeu déployé avec les figures parentales, dans un contexte sécurisé d'attachement (Fonagy, trad. 2000 ; Leroux & Terradas, 2013 ; Target & Fonagy, 1996 ; Slade, 2005).

Le « mode mentalisé » d'appréhension de la réalité advient vers la quatrième ou cinquième année de vie (Fonagy et Target, 1996), ce qui présuppose jusqu'alors des modes pré-mentalisans précédant la stabilisation de l'objet interne (cf. *chap. 2.3.*). Le « mode d'équivalence psychique » signifie une appréhension de la réalité qui reflète parfaitement l'état mental de l'enfant. Le mode équivalent est un produit de l'illusion primaire, faisant ressentir à l'enfant pré-mentalisan que ses croyances sont la réalité, donc partagées par tous

(2007). Leroux et Terradas (2013b) précisent à ce titre que l'équivalence psychique, présente dès la naissance, fait perdurer le sentiment d'omnipotence du nourrisson, pousse le sujet à déformer la réalité pour la faire correspondre à son état interne et donne davantage de valeur aux faits perçus plutôt qu'aux états mentaux. Cela renvoie au mécanisme de l'identification projective. L'enfant peut par ailleurs introjecter davantage de crainte si le parent répond à celle-ci sans la métaboliser (Slade, 2005). L'autre mode d'appréhension de la réalité est dit « fictif<sup>4</sup> » ; il apparaît au moment où le symbole se crée. Il existe en tant que réalité interne privée, sans connexion avec les états mentaux, sans lien avec l'extérieur ; le mode fictif pourrait s'apparenter à une forme de *déni* de la réalité et de ses contraintes, lorsque l'illusion primaire faiblit (Leroux & Terradas, 2013b). Ce mode peut perdurer si le parent répond systématiquement à la détresse de l'enfant de manière non contingente, non orientée vers la réalité (Slade, 2005). Fonagy & Target (2007), précisent toutefois que le mode fictif est la condition pour qu'un monde interne privé puisse advenir<sup>5</sup>. On perçoit l'importance du rôle de l'environnement auprès de l'enfant pour produire du symbole et autoriser le jeu sur la réalité afin de saisir progressivement que *ce que je vois ou imagine n'est pas ce qui est réellement, mais je peux faire une hypothèse sur cette réalité sans que celle-ci ne me submerge*.

Fonagy & Target (1996) soulignent la vulnérabilité et l'instabilité des objets internes face à l'*écrasante réalité externe* avant que l'enfant ne soit capable de mentaliser et d'entrer dans un fonctionnement réflexif à propos de lui-même vers quatre ans. « *Le développement d'une position réflexive dans l'enfance dépend une fois encore de la capacité de l'environnement à entrer à la fois dans le monde imaginaire de l'enfant et de maintenir un sens de la réalité en même temps* » (Slade, 2005, p. 272). Le sens de réalité se stabilise notamment grâce au parent qui use de sa fonction réflexive dans un « jeu partagé *de faire-semblant*<sup>6</sup> » et adopte une attitude orientée à la fois sur la réalité interne de l'enfant (mode fictif) et sur la réalité externe, sociale matérialisée par le jouet (Fonagy, trad. 2000 ; Fonagy & Target, 1997 ; Target & Fonagy, 1996). Les auteurs (1996) proposent l'exemple suivant : jouer à téléphoner avec une banane. L'adulte fait alors voir à l'enfant que la réalité de la banane peut être dégagée de l'immédiateté d'une signification à percevoir et que cette dernière est à chercher au delà de l'objet qui se donne à voir immédiatement. Le comportement affiché est fonction de l'intentionnalité qu'a l'adulte et que ce dernier place en l'objet. En stabilisant cette compré-

---

<sup>4</sup> Fonagy et ses collègues utilisent, en anglais, le terme de « pretend mode ».

<sup>5</sup> On comprend comment le mode fictif se déploie dans le jeu de soi à soi, autosubjectivant (cf. *supra*).

<sup>6</sup> Les auteurs utilisent l'expression anglaise de « joint pretend play ».

hension, l'enfant saisit progressivement que l'objet est un « autre-sujet » (Roussillon, 2012a) présentant tel ou tel agissement *parce qu'il a ses raisons internes*. La mentalisation offre ainsi la capacité de faire un lien entre les mondes interne et externe et signe l'avènement d'une régulation à l'interne – par l'inscription des représentations dans un système langagier – de ce qui affecte du dehors ou de la sensation.

Cette acquisition apparaît cruciale pour la régulation des comportements sur la scène sociale. L'« attention conjointe » (Bruner, cité dans Golse, 2015) sur un même objet introduit à l'établissement de représentations des pensées et des intentions de l'autre, c'est-à-dire aux « représentations triadiques ». Cela vient signifier la reconnaissance que l'autre-sujet détient lui aussi des objets de désirs et que sa réalité est différente de la sienne propre, ce qui renvoie finalement à la « mise en place de l'axe œdipien » (Boekholt, 2006). Target et Fonagy (1996) font également l'hypothèse qu'avec l'habileté à mentaliser, l'enfant reconnaît qu'il perd l'illusion d'un contrôle sur l'objet ; la position dépressive se voit consolidée, autorisant la triangularité des relations. Je propose ainsi de qualifier d'*interne* la qualité développementale de la fonction contenante, dans une relative autonomie permise par l'expérience du jeu partagé et l'avènement de la mentalisation, conçue comme l'aboutissement de l'intériorisation de la fonction contenante parentale. Le chapitre suivant s'attarde à proposer une *méthode* afin d'évaluer cette qualité développementale, par le biais de l'épreuve des taches d'encre de Rorschach.

### 3. Pour une évaluation de la fonction contenante

#### 3.1. Spécificité de l'épreuve de Rorschach

La qualité du rapport à l'objet – humain puis matériel – colore le travail de la symbolisation ainsi que le développement de la conscience de soi. Roussillon (2001) indique dans cette veine que la relation avec les objets inanimés porte en elle la trace de la dynamique du lien à l'objet d'attachement premier et que ceux-ci tentent d'accueillir ce qui s'est construit dans la relation au parent. Le repérage du mode de saisie de l'objet inanimé autorise, davantage lorsqu'il est malléable, la poursuite d'une « clinique de l'objet » (p. 250). Dans la pratique clinique avec les enfants, la proposition d'un outil suffisamment malléable permettant à la fois le jeu et s'offrant comme médiation dans la relation au psychologue, définit une situation privilégiée pour l'analyse des potentialités symbolisantes du sujet (Roman, 2001 ; voir également Chabot *et al.*, 2015). Roman (2001, 2014, 2015) propose de penser la malléabilité de

l'épreuve de Rorschach, épreuve projective dont la présentation invite à user des caractéristiques proches de la pâte à modeler. Plus précisément, il s'agit de penser l' « indestructibilité », l' « extrême sensibilité », l' « indéfinie transformation », l' « inconditionnelle disponibilité » et l' « animation propre » (2015, p. 30) de ce matériel à symboliser. Il demeure ainsi possible de transférer ces qualités de l'objet dans le champ de la situation projective et dans la rencontre avec un matériel projectif. « *L'enveloppe maternelle primitive [...] est mise en jeu dans la rencontre avec un dispositif qui mobilise, au travers du matériel, des éprouvés dont l'engagement de traitement par l'intermédiaire de la consigne engage sur la voie d'une répétition, d'une activation de l'histoire des processus [...]* » (2001, p. 76). L'enfant à qui l'on présente les dix cartes de Rorschach – avec la consigne « Qu'est-ce que cela pourrait être ? » – se voit investi d'une tentative de jeu avec la tache, afin de lui donner forme, de la modeler. La mise en jeu, dans l'épreuve de Rorschach, ouvre une aire de transitionnalité qui renvoie au déploiement des mouvements primaires de création de l'objet, à la construction de l'image du corps, à la différenciation sujet/objet, à la constitution des enveloppes psychiques (Frédéric-Libon, 2001). Celles-ci se parent, dans le meilleur des cas, d'une souplesse suffisante *entre ce que je vois et ce qui est donné à voir*. La qualité du jeu transitionnel – du lien à la réalité, pourrait-on dire – autorise l'établissement d'une relation structurante à l'objet, définissant ainsi l'accession à l'identité, « *[...] c'est-à-dire la possibilité de reconnaître ses limites, de se concevoir comme une unité en correspondance avec l'environnement et pourtant autre* » (Rausch de Trautenberg & Boizou, 1981, p. 99). L'identité acquise par le travail de subjectivation serait, dans cette veine, une *entité transitionnelle* impliquant un jeu avec les objets qui composent la réalité.

Roman (2015, p. 28) indique que la qualité de la production au Rorschach de l'enfant peut être référée au « registre d'élaboration du processus de la réponse dont elle porte la marque », soit au niveau somatique, primaire ou secondaire de la symbolisation. Dans l'optique de ce travail, je tente de référer la production du sujet dans sa rencontre avec le Rorschach à la qualité développementale de l'habileté à *se contenir* et à *se réfléchir*, soit aux niveaux externe, intermédiaire ou interne de la fonction contenante que j'ai décrits jusqu'à présent. Ce repérage m'amène à proposer un certain nombre d'indices qualitatifs, qui seront complétés par un repérage quantitatif, celui du psychogramme. Enfin, je propose de considérer la dynamique de la relation clinique au moment de la passation – du moins ce qu'il peut en être saisi à la lecture du protocole – comme actualisation des enjeux relationnels. Le clinicien propose en effet un « espace de contenance maternelle » qui fait écho à l'enveloppe maternelle primitive, condi-

tion d'une réactualisation de l'expérience infantile du travail de la symbolisation (Roman, 2015). Si les procédés d'élaboration de la réponse peuvent être référés à la qualité de l'histoire des processus de mise en représentation dans la rencontre avec l'environnement, il ne s'agit en aucun cas d'établir des liens linéaires entre le matériel verbal isolé et l'expression d'une telle problématique. La convergence de l'ensemble du protocole, prenant en compte une lecture quantitative puis une clinique de la relation, permettra de formuler une hypothèse quant au fonctionnement psychique de l'enfant, en terme d'intériorisation de la fonction réflexive.

Je passe à présent en revue les indices proposés en vue de l'analyse des protocoles du Rorschach. Leur exposé est organisé selon trois axes. Le premier axe, qualitatif, sera encore subdivisé en trois sous-échelles qui font référence au triple ancrage de la fonction contenante. Le deuxième axe propose de penser l'actualisation des enjeux relationnels tels qu'ils peuvent apparaître dans le lien au clinicien chargé d'effectuer la passation du Rorschach. Pour ces deux premiers axes, je détaillerai des *critères de cotation* et les illustrerai par des exemples. Le troisième et dernier axe reprendra et précisera certains indices issus du psychogramme qui seront définis au regard de la problématique qui nous occupe. Tous ces indices figureront synthétiquement dans une *grille de dépouillement* et seront désignés par des abréviations correspondantes dans la suite de ce travail.

### 3.2. Axe qualitatif du repérage

#### ❖ Mise en question de l'identité et de la représentation de soi

Ce niveau renvoie aux fondements de l'identité, à sa cohésion et à sa permanence. Il s'agit de repérer ce qui n'a pas pu se déployer dans les premiers temps de la vie du bébé. Les indices que je mentionne ci-après sont à saisir sur le versant passif de l'expérience ; l'environnement contient, s'adapte aux besoins du bébé et préserve l'illusion primaire. Je fais particulièrement référence à la qualité de l'expérience du portage de l'enfant, donnant à penser une difficulté d'intégration de la peau psychique. Les ratés dans la rencontre avec l'*objet-qui-contient*, attracteur des parties de la personnalité et du corps du sujet émergent, permettent de penser la relative difficulté de l'instauration du « sentiment continu d'exister », abrasant la continuité de l'objet interne. En appui sur les travaux de Rausch de Traubenberg et Boizou (1981, p. 103), on peut penser cette catégorie d'indicateurs à la lumière de ce qui suit : « *Il semble qu'il existe [...] une sensibilité particulière à ce qui n'est pas achevé, témoin d'une image de soi incertaine, encore fragile, hyperdépendante de l'environnement, relevant peut-être d'une*

*blessure narcissique primaire fortement réactivée par le matériel ou en tout cas du besoin d'une relation duelle très proche qui cadre et sécurise ».*

- Manque de représentation de soi, mise en question de l'image du corps

<b>Arnaud (7 ans, 4 mois) – Planche V</b>	
Passation :	« [...] deux crocodiles attachés ensemble [...] »
Enquête :	« [...] donc là la bouche, et puis là il y a ça, ça fait comme ça, ensuite ça fait un nœud au milieu et puis ça ressort là, ça c'est des cordes »

La réponse d'Arnaud donne à penser l'étrangeté du vécu corporel, dans un échec à concevoir un corps singulier doué d'une stabilité formelle et structurelle. Il semble que les crocodiles soient noués, entrelacés, dans une confusion des parties propres à chacun de ceux-ci. Le manque d'organisation interne, au niveau spatial, se donne à voir plus largement dans des réponses colorées par les processus primaires du trouver-crée, où le caractère étrange demeure possible. Je propose ainsi cette cotation pour les réponses qui font état d'une mise en question de la continuité et de la spatialité (désorganisation) des parties du corps, celles-ci étant rassemblée et devant tenir ensemble, dans une lutte contre le morcellement du vécu corporel.

- Confusion un/deux

<b>Milo (7 ans, 6 mois) – Planche I</b>	
Passation :	« J'ai trouvé quoi c'est, c'est une chauve-souris euh je crois [...] »
Enquête :	« [...] ben là les deux ailes et par exemple là y a un trou, là aussi, là aussi et là aussi et pis là c'est la queue de la chauve-souris et pis là y a plein ici cachées (plein de ?) chauves-souris ici cachées dans le noir (cachées ?) ouais, y'a la maman qu'est plus grande et après y'a les plus petites chauve-souris [...] »

On voit plusieurs procédés à l'œuvre dans l'élaboration de la réponse de Milo à l'enquête. Ceux-ci mettent en question la qualité de la représentation de soi, dont les limites apparaissent floues. On constate que la chauve-souris initiale contient finalement plusieurs chauves-souris qui sont ses filles. Il est à cet effet intéressant de noter comment le corps de la mère des chauves-souris est ici un *objet-qui-contient* au sens propre et est investi face à l'angoisse suscitée par un vécu de discontinuité induit par la présence des « trous ». La confusion un/deux se donne à voir dans la différence qualitative de la réponse entre la passation et l'enquête et semble souvent induite par l'organisation symétrique de la tache autour de l'axe médian. Cela se traduit, si



l'assise identitaire de l'enfant est fragile, par une confusion archaïque entre le traitement de l'intégralité de la planche et celui de deux entités plus distinctes latéralement situées autour de l'axe. Dans une approche développementale, on peut se demander si cette confusion précède l'appréhension de la tâche dans une référence au double, déjà mieux différencié.

➤ Confusion dedans/dehors, intérieur/extérieur

<b>Elise (6 ans, 2 mois) – Planche III</b>	
Passation :	« Une fille et un garçon qui dansent [...] une fille et un garçon squelette »
Enquête :	« [...] on dirait des squelettes, parce qu'en fait il y a le corps d'un bonhomme [...] parce que le squelette c'est dedans les bonhommes »

A l'enquête, la réponse d'Elise pose la question de la qualité de l'enveloppe corporelle et de sa surface, comme fonction de contenance des parties internes (Frédéric-Libon, 2001). La confusion entre le dedans et le dehors du soi rappelle également l'unité symbiotique primaire où ce qui appartient au bébé (intérieur) est prolongé par le corps de la figure d'attachement (extérieur), renvoyant par la même au processus du trouver au-dehors ce qui est créé au-dedans. Le fantasme des espaces corporels puis psychiques différenciés ne peut s'établir sans une certaine opacité de la peau qui contient les parties de la personnalité. La réponse d'Elise pourrait témoigner d'une différenciation précaire, renvoyant à la distinction hésitante entre « squelettes » et « fille/garçon ».

➤ Contamination

<b>Alan (6 ans, 1 mois) – Planche V</b>	
Passation :	« Une limace avec des ailes »
Enquête :	« Une limace, ça c'est la forme d'une limace »

Pour Frédéric-Libon (2001, p. 132), « *la contamination témoigne d'un télescopage entre deux perceptions et renvoie dès lors à une confusion des limites ou des enveloppes de ces deux représentations* ». Cela rappelle le mécanisme de la condensation, selon laquelle deux entités sont fusionnées pour n'en former qu'une seule. Cette création *nouvelle*, comme celle que nous propose Alan, s'établit dans un registre étrange où le fantasme de l'illusion primaire semble être le vecteur principal du processus d'élaboration de la réponse. La représentation de soi se voit dès lors dotée d'une coloration surnaturelle rendant difficile l'engagement identitaire au profit d'une prégnance

des processus primaires aux prises avec les angoisses de morcellement et d'effondrement. La création a pour fonction de créer de la continuité et de l'unité, mais il s'agit toujours d'interroger les modalités d'élaboration d'une réponse « contamination ». S'agit-il d'une lutte contre le morcellement et la discontinuité ou d'un jeu créatif plus élaboré (cf. *pseudo-contamination*) ?

➤ Confusion des classes, des règnes

**Arnaud (7 ans, 4 mois) – Planche IV**

Passation : « Trois arbres attachés ensemble avec deux pattes en bas »

Enquête : « [...] un arbre, deux arbres, trois arbres, une patte, et deux pattes [...] »

Arnaud donne une réponse qui apparaît être un condensé d'éléments humains/animaux avec des végétaux. En cela, elle donne à penser la relative difficulté d'inscription de l'expérience dans un système organisé de représentations, témoignant de la potentialité confusionnante du vécu expérientiel de l'enfant. On peut se poser la question d'une difficulté d'engagement identificatoire chez Arnaud, dans un contexte où le jeu avec la tache d'encre n'apparaît pas orienté sur la réalité.

➤ Instabilité des réponses au cours de la passation

**Nicolas (6 ans, 2 mois) – Planche IV**

Passation : « Un une tête de taureau [...] Mmh ou bien de sanglier [...] Bon je vais dire de taureau »

Enquête : « (Où as-tu vu la tête de taureau ?) Mais non c'était d'abord le papillon (il semble étonné de voir cette planche) »

La réponse de Nicolas donne à voir l'instabilité de la représentation et de l'investissement du corps dans sa dimension permanente. Les réponses de ce type soulèvent la problématique de la mise en représentation fiable de la perception, et donc de la variabilité plus ou moins importante perçue du mode de présence de l'environnement aux côtés du bébé. Cela mène à la question de la qualité des modèles prédictifs d'appréhension de la réalité, autorisés par une interrelation psychosomatique suffisante – *est-ce que je suis suffisamment le même que la fois précédente lorsqu'on s'occupe de moi ?* Le niveau identitaire du sujet et de l'objet est ainsi mis en question dans ses repères spatio-temporels et cela vient signifier la potentialité désorganisante du vécu expérientiel, menaçant l'établissement de tels repères.

- Réponse « isolée » de partie humaine ou animale

<b>Alan (6 ans, 1 mois) – Planche III</b>	
Passation :	« Deux hommes, avec un nœud de papillon devant et des mains, voilà »
Enquête :	« Là, là et là [...] avec la forme »

La réponse « mains » d'Alan semble isolée d'une mise en lien avec un corps. Cela donne à penser la relative autonomie de cette partie du corps et pose la question d'une représentation de soi intégrée. Je propose cet indicateur lorsque la partie du corps (humain ou animal) est donnée dans un sentiment de non continuité du vécu corporel (cf. Rausch de Trautenberg & Boizou, 1981). Je fais également référence à ce qu'écrit Roman (2015, p. 127) des « kinésies partielles » au Rorschach : « [...] *tout se passe comme si les appuis sur le monde interne et les objets qui le constituent, ne pouvaient être suffisamment fiables pour autoriser le déploiement de représentations humaines susceptibles de se proposer comme points d'ancrage pour l'inscription identitaire et les choix identificatoires* ».

❖ Mise en question de la construction et de la stabilité des enveloppes psychiques

Ce niveau renvoie à une insistance sur la délimitation de l'espace interne (contenant), avant de penser les contenus occupant cet espace. Je pense à une modalité davantage active dans la constitution des limites, sur fond de destructivité à l'égard de l'objet comme mise à l'épreuve de sa permanence. Les indices ci-dessous donnent à penser les ratés dans le vécu expérientiel de l'enfant à se voir re-présenter l'objet interne par la fonction réflexive du double transitionnel. L'identification projective peut s'enserrer dans des modalités défensives si l'expérience sensorielle et perceptive ne peut atteindre un contenant qui la digère en contenu disponible pour la pensée. Ceux-ci apparaissent ainsi difficilement envisageables dans leur intégrité ou rendent compte du besoin de l'enfant de se protéger activement d'un *vidage* de l'espace interne. Les réponses réfèrent à une dimension relativement concrète de la saisie de l'expérience, d'où l'affect semble être évincé. L'accent est davantage mis sur la forme (contenant) que sur le fond (contenu) de la réponse.

- Prégnance des indices « Barrière » et/ou « Pénétration »

<b>Line (6 ans, 0 mois) – Planche I et IV</b>	
Barrière (Planche IV) :	« Des grosses chaussures »
Pénétration (Planche I) :	« Un papier qui a des trous, qui est tout déchiré »

**Elise (6 ans, 0 mois) – Planche II**

Barrière / Pénétration : « Un volcan qui déborde sur un château »

On doit à Fisher et Cleveland (1958) l'élaboration d'une grille de cotations spécifiques ayant trait, à l'origine, à l'image du corps de patients somatiques. On en trouve une synthèse dans l'ouvrage de Roman (2015). Plus largement, il s'agit de considérer la qualité du contenant sur la base de ses limites d'emblée définies dans leur stabilité et leur permanence (Barrière) ou en référence à l'effraction de celles-ci (Pénétration). L'enjeu est celui de la délimitation des espaces internes et externes, prenant appui sur le vécu stable du corps. En cela, ces indices donnent à penser la fragilité qui peut résider dans le lien à la réalité et dans le jeu avec celle-ci, témoignant d'un besoin pour l'enfant de se protéger d'un vécu d'intrusion ou de désintégration de l'objet interne. Les auteurs précisent cependant qu'un ratio de 2 « Barrière » pour 1 « Pénétration », dans un protocole de 10 à 15 réponses, est observé chez les sujets normatifs. Je propose ici d'attribuer l'indicateur « Prénance des indices... » au protocole lorsque celui-ci présente un nombre *significativement* plus élevé de cotations « Barrière » et « Pénétration ».

## ➤ Persévération

**Maxime (6 ans, 1 mois) – Passation spontanée**

Planche I : « Une statue »

Planche II : « Un château en haut d'une montagne »

Planche III : « Deux statues vers un château »

Planche IV : « Une statue en pierre au-dessus d'un château »

Dans les termes de Roman (2015, p. 153), « [...] le phénomène de la persévération vise à instaurer, de manière artificielle, une continuité qui vise à palier le risque introduit par la discontinuité des planches ». On perçoit chez Maxime la prénance des représentations de statues, de châteaux et plus largement de roches et de monstres. Ce registre est présent tout au long du protocole et colore ce dernier dans le sens d'un *jeu figé* avec la réalité, où le mouvement demeure possible autour de la présence à chaque planche de ces objets. Il est intéressant de noter que les contenus faisant l'objet de la persévération chez Maxime sont également à coter « Barrière ». En ce sens, l'association de ces deux indicateurs chez Maxime prend une valeur particulière, celle

d'une lutte contre l'intrusion de l'objet interne et de sa perte, signe d'une précarité de la symbolisation et donc de la fonction contenante.

➤ Appui sur la motricité et référence au corps propre

<b>Eugénie (7 ans, 11 mois) – Planche IV</b>	
Passation :	« Un chien assis avec les oreilles comme ça (elle mime les oreilles 'ouvertes' »
Enquête :	« J'ai vu le chien fin un peu comme un chien il était assis avec les deux oreilles [...] »

La réponse d'Eugénie donne à penser le rôle de la participation motrice dans le processus d'élaboration de la représentation. On peut penser ici à la dimension de l'« accompagnement de la réponse par un mouvement mimant la réponse proposée » (Roman, 2015, p. 191) comme soutien au travail de la symbolisation. Ce dernier se déploie fragilement ; le recours à la motricité et la référence au corps propre offre la possibilité de palier à une précarité de l'inscription interne du vécu expérientiel. En appui sur les considérations de Roman (2015), il convient de penser la prégnance de l'agir et l'enserrement dans cette modalité d'élaboration de la réponse au regard de l'écart qualitatif pouvant s'instaurer entre le temps de la passation et celui de l'enquête. Ici, Eugénie a recours à la dimension motrice, celle-ci se déployant en tant que soutien à l'enveloppe narrative, essentielle au fonctionnement réflexif, requise par la situation projective.

➤ Insistance sur le blanc de la planche

<b>Line (6 ans, 0 mois) – Planche I</b>	
Passation :	« Un papier qui a des trous, qui est tout déchiré »
Enquête :	« [...] avant c'était comme ça, comme ça, comme ça, comme ça, sauf que là tu vois, il y a eu des gros trous partout, partout, partout »

On perçoit dans la réponse de Line un certain nombre de procédés comme la pénétration des limites, l'appui sur la motricité, le défaut de perspective (un papier étant bi-dimensionnel) en plus de l'insistance sur le blanc de la planche. Je propose de saisir cette dernière au regard des travaux de Roman (2015) sur la « fusion-forme-fond » : « [...] *tout se passe comme si l'émergence de la représentation se trouvait mise à mal par une saisie du blanc qui porte atteinte à la stabilité des objets internes* » (p. 83). Cet indicateur rend compte de la difficulté de Line à penser la continuité de l'objet, en

référence à sa propre fonction contenante. La substance de l'objet menace de se déverser et de se *vider*, angoisse face à laquelle la référence au blanc apparaît être un moyen de traitement de l'effraction des limites.

➤ Référence à l'axe de symétrie ou au double

**Matthieu (7 ans, 4 mois) – Planche II**

Passation : « Aie aie aie aie un éléphant, des éléphants, des éléphants [...] »

Enquête : « [...] si on le plie en deux, si on les plie en deux ça fait un éléphant »

La réponse de Matthieu contient une référence implicite au double et à l'axe de symétrie. On saisit comment le pliage de la planche le long de cet axe amènerait l'éléphant à ne faire qu'un avec le second pachyderme. Il s'agit de produire du *même*, ce qui rappelle le besoin développemental d'un étayage par la figure du double. Je propose cet indice pour toutes les références implicites à l'axe qui font état d'une organisation symétrique, et donc semblable, des deux côtés de la tache autour de cette ligne de partage. La problématique sous-jacente est celle de la continuité de l'objet interne, dans une relative difficulté, lorsque la réponse donnée n'est pas élaborée, d'individualiser la perception issue d'un côté de la tache en l'absence de son double. Les deux représentations sont différenciées mais peuvent demeurer dans une grande proximité, comme dans le cas d'un partage des limites sur le mode d'un collage de l'une sur l'autre. La distance, donc l'absence, sont ainsi évitées. Dans cette optique, l'identité existe ; la dimension de la dépendance à l'autre est davantage interrogée que le sentiment d'une perte des repères internes (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981).

➤ Manque de perspective et bidimensionnalité des réponses

**François (6 ans, 4 mois) – Planche VI**

Passation : « Tapis. »

Enquête : « (Qu'est-ce qui t'a fait penser à un tapis ?) Je n'sais pas. »

Le manque de perspective et la bidimensionnalité des réponses implique implicitement une mise en question de l'« idée de profondeur » (Frédéric-Libon, 2005). La réponse de François montrerait une difficulté de jeu à ce niveau avec la planche VI de l'épreuve de Rorschach. Plus spécifiquement, cet indicateur renvoie à l'échec d'une considération tridimensionnelle des réalités interne et externe, souvent abordées dans leur référence à la surface et au soutien que cette dernière peut apporter. Je pense par-

ticulièrement aux réponses de type « tableau », « carte géographique » et « photographie », par exemple, qui dans le même temps figent toute référence au mouvement. L'immutabilité de la bidimensionnalité apparaît dans le mode d'appréhension de l'objet, par agrippement à la surface de celui-ci, lorsqu'il semble être vécu comme échappant à la maîtrise de l'enfant. On peut de plus se poser la question du jeu sur la réalité dans son affranchissement à la dimension perceptive, puisque cette dernière participe dans une large mesure à l'élaboration de la réponse. La planche *est* une carte...

- Appui sur le concret, sur les caractéristiques de la tâche

<b>Arnaud (7 ans, 4 mois) – Planche II</b>	
Passation :	« [...] des fourmis rouges géantes sur un rocher »
Enquête :	« [...] car les fourmis là sont géantes, et normalement les fourmis sont comme celle-là, c'est des fourmis grandes. [...] Puis les yeux parce que si on regarde bien, il y a un rouge plus foncé et un rouge plus clair et il y en a un et c'est l'œil et l'autre c'est le cil ici. »

On voit chez Arnaud comment sa réponse s'élabore en appui sur les caractéristiques concrètes de la tâche d'encre. Celles-ci viennent soutenir le processus de la représentation, qui peine à se déployer dans un affranchissement à sa référence perceptive. Je renvoie plus largement à cet indice toutes les réponses dont la production se réfère à la qualité de la tâche dans ses caractéristiques formelles (différences de hauteur, de taille, etc.). La *limite* de l'engramme perceptif est ici au premier plan, alors que les indices que je propose ci-après renvoient davantage au traitement de l'affect dans le jeu transitionnel ainsi qu'au partage de l'attention.

❖ Mise en question de la qualité du jeu transitionnel (lien imaginaire/réalité)

La référence au jeu transitionnel occupe une place prépondérante dans la détermination des indices ci-dessous en considérant la qualité de l'échange entre les scènes interne et externe. Il s'agit globalement de rendre compte d'une difficulté chez l'enfant à s'affranchir d'une immédiateté perceptive et/ou d'un manque de lien avec la réalité objective. La mise en question du travail de la symbolisation se fait ici davantage au niveau de l'intériorisation de la fonction contenante et de l'habileté à mentaliser, dans une relative distanciation d'avec la réalité concrète. En cela, ce niveau a trait à la capacité de l'enfant à réguler son vécu affectif de manière autonome d'une part et de pouvoir le restituer à un interlocuteur d'autre part. Certains

indices donnent à penser la difficulté de reconnaître ce dernier dans son altérité, c'est-à-dire comme doué d'un espace psychique indépendant et n'ayant pas accès immédiatement au point de vue de l'enfant.

➤ Souhait de modifier l'engramme perceptif

<b>Marie (7 ans, 7 mois) – Planche V</b>	
Passation :	« [...] et puis ça pourrait être un oiseau, non ça a pas des cornes uhm ah oui un oiseau parce que ça peut être à la place des cornes des plumes [...] »
Enquête :	« [...] là c'est ses ailes sauf que ses ailes elles devraient être dans l'autre sens »

Marie produit une réponse qui laisse entrevoir, à l'enquête, un besoin de changer la forme de la tache afin de faire correspondre cette dernière à sa représentation (oiseau). En d'autres termes, la synthèse des modes équivalent (*ce que je vois*) et fictif (*ce que j'imagine*) d'appréhension de la réalité est à effectuer, mais cette tâche demeurerait encore délicate pour Marie. On peut se questionner sur le besoin pour elle d'*agir sur l'engramme*, ce qui renvoie à la rencontre d'un médium malléable pour ce faire. Cette étape précède dans le développement celle de l'intériorisation des qualités du médium et leur transfert à la *matière-mot*. Cet indice pourrait notamment renvoyer à une relative rigidité (par opposition à la malléabilité) du système de représentations, sur lesquelles il conviendrait d'agir par le recours à une dimension perceptivo-sensori-motrice.

➤ Interprétativité pathologique

<b>Samuel (6 ans, 0 mois) – Planche VI</b>	
Passation :	« Ça pourrait être un papillon qui tue un fantôme »
Enquête :	« [...] le fantôme il essaie de tuer les sorciers. Alors il arrive au palais des sorcières »

L'interprétativité pathologique décrit le phénomène selon lequel l'individu attribue une intention à l'objet, en l'absence de marqueurs clairs chez ce dernier de cette intentionnalité. Dans la réponse de Samuel, le fantôme – dont on ne sait déjà pas bien s'il est l'agresseur ou l'agressé – se voit attribuer l'intention de tuer. Cela rappelle le mode fictif d'appréhension de la réalité ainsi que le fonctionnement projectif qui peut le caractériser. L'imaginaire infiltre largement le réel, ce qui interroge d'emblée le jeu possible avec la réalité. L'interprétativité pathologique est d'autant plus spectaculaire



lorsqu'elle traduit des fantasmes de destruction liés à une attaque de l'objet dont les limites tentent de s'édifier. En contrepoint, l'on peut penser à la dimension structurante de ce mécanisme, lorsque l'affect est davantage lié dans une scène offrant un support aux identifications.

➤ Conscience interprétative, vécu d'angoisse (Clob)

<b>Milo (7 ans, 6 mois) – Planche VII</b>	
Passation :	« Ça peut être deux lapins avec un papillon au milieu »
Enquête :	« [...] pis ça c'est un vrai papillon »

La conscience interprétative et le vécu d'angoisse traduisent l'autre versant du jeu avec la réalité, en tant que cette dernière fait effraction avec trop de *réalité*, rappelant le mode d'équivalence psychique. A l'enquête, Milo affirme avoir vu un papillon, car la tache *est un vrai papillon*. On perçoit ainsi le manque de distanciation d'avec la réalité perçue, détransitionnalisant la situation projective et l'espace de jeu ouvert par la consigne. Le vécu d'angoisse (Clob) témoignerait de la précarité de la conscience interprétative dans la mesure où le sujet ne parviendrait pas à contenir la charge d'excitation affective liée à la perception dans une distance adéquate avec la réalité de celle-ci. Plus largement la conscience de soi, autorisée par le fonctionnement réflexif, est mise en question par la difficulté à traiter l'affect suscité par la planche. On peut penser à une difficulté d'accès à un *jeu de faire semblant*.

➤ Traitement de l'angoisse, mouvement de réassurance

<b>Samuel (6 ans, 0 mois) – Planche IV</b>	
Passation :	« Mmh ça pourrait être ah j'ai peur, je veux pas voir ça [...] ça pourrait être un fantôme mais j'ai pas peur des fantômes (il bouge le sous-main devant lui et rigole) »
Enquête :	« C'est un fantôme [...] »

La représentation du fantôme induit, chez Samuel, un vécu d'angoisse qu'il tente de traiter dans un mouvement de réassurance. On perçoit comment est convoquée la dimension de l'agir dans cette tentative, témoignant de la fragilité du jeu transitionnel avec la tache. Chez Samuel, les fonctions contenante et réflexive semblent ne pas encore être intériorisées et n'agissent pas encore en tant que régulateur des vécus expérimentiels. On peut toutefois mentionner que cette stratégie autorise Samuel à poursuivre la tâche sans se laisser happer par la *réalité* de l'affect suscité par la ren-

contre avec le matériel projectif. Cela pourrait témoigner d'une difficulté pour cet enfant à rencontrer ou à investir son monde interne.

- Discours sur la réponse peu compréhensible à l'enquête

<b>Nicolas (7 ans, 4 mois) – Planche II</b>	
Passation :	« Un chat...une tête de chat...regarde c'est ça [...] »
Enquête :	« [...] là les yeux, là les comment on dit, comment dire, la barbe et là des gens pour faire là c'est la main (c'est ?) la main pour faire le chat (la main de qui ?) du monsieur (de quel monsieur ?) non deux [...] »

On se rend compte, avec l'exemple de Nicolas, de la difficulté du clinicien à déterminer à son tour les différents éléments perçus par l'enfant. Les représentations *glissent*, *échappent*, induisant dans le discours le même procédé de *fuite*. En ce sens, l'attention ne peut être partagée sur l'objet commun qu'est l'engramme perceptif. Elle ne peut non plus être mise au service du déploiement de l'enveloppe narrative, même lorsque le psychologue propose un étayage. On peut se poser la question de la difficulté qu'a Nicolas à maintenir, avec l'adulte, son foyer attentionnel, impactant dès lors le partage d'une réalité commune en référence à la triangularité des relations et à la place du tiers dans la relation à l'objet.

- Difficulté à localiser l'engramme perceptif, limite floue de l'engramme

<b>Samuel (6 ans, 0 mois) – Planche IV</b>	
Passation :	« Ca pourrait être un papillon qui prend un fantôme »
Enquête :	« [...] le papillon il est là et là c'est le fantôme (faire le tour ?) (la psychologue ne comprend pas, elle demande à Samuel de lui montrer, celui-ci bouge sur sa chaise et tape sur la planche sans montrer précisément ce qu'il voit) »

Avec cet indicateur, ce n'est plus l'indécidabilité du contenu, mais celui de la forme qui est en jeu. L'engramme perceptif est difficile à localiser, induisant des efforts de la part du clinicien pour se saisir de la *scène du jeu* avec la tache. En conséquence, il semble difficile de pouvoir rejoindre Samuel dans son jeu avec cette planche afin d'entrer dans un partage de l'activité et de l'attention. On perçoit comment le focus de l'attention ne peut être maintenu, ce qui préserverait l'enveloppe narrative fragile d'un court-circuitage par la motricité. Le clinicien n'est au final pas reconnu dans son altérité en tant qu'*autre-sujet* doué d'un espace interne propre, qui ne lui permet pas d'emblée de percevoir le monde tel que Samuel l'aborde.

## ➤ Absence de locuteur

<b>Maxime (6 ans, 1 mois) – Planche VI</b>	
Passation :	« Une roche. Mmh, une statue. Un monstre. Une araignée géante. J'ai pas une autre, une idée. »
Enquête :	« Une araignée géante (Où ?) Ici, là, celle-là. (Contour ?) (il fait le contour sur la planche). Parce qu'il y a deux yeux qu'elles ont les araignées. Ici [...] »

Je propose de considérer cet indice au regard de l'enveloppe narrative déployée sur l'ensemble de la passation. Plus particulièrement, il s'agit ici de rendre compte de l'absence de discours à la première personne, que ce soit au moment de la passation spontanée ou de l'enquête. Le clinicien est davantage témoin d'une énumération des éléments perçus au fil de la passation. Cette modalité d'appréhension des tâches donne à penser la précarité du sentiment d'agence de l'enfant dans sa relation aux objets. L'on peut se poser la question du mouvement susceptible d'animer l'objet interne et de sa relative rigidité. Cela fait écho aux réponses « roche » et « statue » de Maxime. La créativité propre au jeu, dans sa dimension essentielle à la vie psychique (Winnicott, trad. 1975), semble peiner à se déployer chez Maxime. On peut également penser à la dimension de l'inhibition dans un contexte de recherche de la bonne réponse.

## ➤ Elaboration du contenu (+ ou -)

<b>François (6 ans, 5 mois) – Arnaud (7 ans, 4 mois)</b>	
François :	10 réponses, absence de locuteur, peu de verbalisations à l'enquête, sentiment d'inhibition à la lecture du protocole
Arnaud :	40 réponses, présence de locuteur, très longues verbalisations à l'enquête, sentiment d'une (trop ?) grande aisance à la lecture du protocole

Je propose d'une part de penser cet indice en référence au nombre de réponses données par l'enfant pour la passation de l'épreuve de Rorschach. L'ouvrage de Blomart (1998) permet d'apprécier la *normativité* du protocole en indiquant le nombre moyen de réponses repéré dans le protocole d'enfants et d'adolescents âgés de 8 à 16 ans. Sans s'enserrer dans des considérations purement quantitatives, il s'agira d'autre part de situer ce nombre au regard de la qualité de l'enveloppe narrative déployée pour soutenir le processus d'élaboration des réponses – *est-elle excessive ou observe-t-on une pauvreté du fil projectif ?* Pris comme tel, cet indicateur permet de situer l'enfant dans la qualité du jeu transitionnel possible avec les tâches de Rorschach et de repérer

le déploiement, excessif (+) ou entravé (-), des processus associatifs dans le jeu avec la réalité.

### 3.3. Axe de la relation clinique (actualisation des enjeux relationnels)

La rencontre avec l'*objet-clinicien* est empreinte de la réactualisation des enjeux déployés dans la rencontre avec l'objet premier, figure d'attachement. Le repérage de la dynamique relationnelle lors de la passation laisse entrevoir l'histoire du rapport à l'objet (Chagnon, 2011) et des fonctions contenante et symbolisante qui ont pu en être extraites et intériorisées. Le *jeu* qui s'instaure hors du jeu avec la tâche de Rorschach permet de compléter la compréhension du mode de saisie de l'objet et renseigne sur l'expérience de la transitionnalité. Le besoin de l'étayage de l'adulte peut ainsi se concevoir comme *garant* de cette aire intermédiaire, qui peine à se déployer de façon autonome (cf. double de soi). Il peut aussi se penser comme une tentative d'instauration d'un partage de l'attention là où l'enfant n'a pu suffisamment le rencontrer.

- Question, remarque adressée au clinicien

#### Nicolas (6 ans, 2 mois) – Planche VIII

Passation : « Un jaguar, j'ai déjà dit un jaguar ? (Je ne crois pas). En fait, c'était quoi ? (il montre les notes de la psychologue) Une grotte ? (Oui) et là ? (il pointe plus haut sur les notes) un papillon ? [...] »

J'envisage cet indicateur dans la lignée des travaux de Boekholt (2006), traitant des procédés de recours à la relation au clinicien dans le dépouillement des épreuves thématiques. « *Chez les jeunes enfants, ces procédés peuvent être considérés comme purement transitionnels entre le rapproché corporel et un espace de parole autonome [...], permettant notamment de consolider le lien à la réalité* » (p. 161). On perçoit avec l'exemple de Nicolas – qui revient en effet sur ses réponses aux planches précédentes – comment le clinicien est investi dans sa fonction de *gardien* des repères spatio-temporels qui peinent encore à s'ancrer à l'interne. Cela nous renvoie à la place du double de soi, dont l'étayage conduit à la découverte de la réalité. Je propose plus largement cet indice pour caractériser les demandes implicites d'étayage par l'adulte au cours de la passation (« tu as vu ? » ; « regarde ! » ; « c'est juste ? »).

## ➤ Prise de contrôle dans la relation au clinicien

<b>Alan (6 ans, 1 mois) – Planche I</b>	
Passation :	« [...] C'est la carte combien ? Une ! La carte une (il se rapproche de la psychologue). Tu dois marquer aussi 1 là (il montre sur la feuille sur laquelle la psychologue écrit) [...] »

La prise de contrôle dans la relation au clinicien peut se penser dans un contexte où la relation au clinicien n'apparaît pas suffisamment vecteur de sécurité et de confiance pour l'enfant. La prise de contrôle pourrait se concevoir comme une tentative de rester en lien avec l'adulte au moment où l'introduction du médium (Rorschach) dans la relation induit une distance supplémentaire dans la relation au clinicien. Cet indice rendrait compte d'un moyen mis en œuvre à la fois pour maîtriser la distance relationnelle et pour lutter contre la dépendance à l'adulte (Boekholt, 2006). On peut concevoir que ce dernier doive *accompagner* l'enfant vers l'autonomie, sans que celle-ci ne soit vécue comme menaçante au niveau du narcissisme.

## ➤ Besoin de recadrer, de contenir l'enfant

<b>Matthieu (7 ans, 4 mois) – Planche III</b>	
Enquête :	« [...] Un kangourou nénés [...] parce qu'ils ont ça (il lance sa balle, la psychologue lui demande de la laisser un instant de côté). Non (il la relance par terre et la lance sur la table. La psychologue lui demande de poser la balle jusqu'à ce que l'activité soit terminée). Non, elle veut se défouler encore une fois (il relance la balle plusieurs fois et rigole) »

Cet exemple montre comment Matthieu a de la difficulté à réguler son comportement, même lorsque le clinicien le reprend et lui demande de se contenir. Cela induit une rupture dans le fil de la passation en parallèle d'une rupture du fil projectif et de l'enveloppe narrative par le recours à la motricité. La scène externe est convoquée, évitant à Matthieu pour un temps le partage d'un vécu interne au sein de la relation clinique. Plus précisément, je propose de considérer la *carapace musculaire et motrice* ainsi convoquée comme témoin de la difficulté d'investissement d'une scène interne et du mouvement pouvant y être engagé. Dans l'exemple de Matthieu, la balle qu'il fait rebondir dans le bureau pourrait symboliser le kangourou qui fait des bonds, sur la scène externe, perceptible et saisissable (cf. médium malléable). Les fonctions contenante et réflexive de l'adulte semblent être convoquées afin d'aider Matthieu à investir l'objet interne.

## ➤ Focus de l'attention hors de la tâche à effectuer

<b>Samuel (6 ans, 0 mois) – Planche VII</b>	
Enquête :	« (Poule ?) on voit la queue, on voit qu'elle chante, elle fait co-coco-coco-co-coco-coco (il chantonne). C'est quand qu'on joue ? (Après, on a bientôt fini). Après qu'on a fini ça on joue ? (Oui) Ouais ! »

Cet indicateur propose de penser la difficulté de l'enfant à investir la tâche. Cela pourrait témoigner d'un manque d'intérêt et/ou d'une difficulté à focaliser son attention sur la planche (digression, référence à un objet/une scène vécue). La qualité de l'attention conjointe est de ce fait mise en question et vient signifier quelque chose dans le lien à l'adulte d'une fatigabilité à ce niveau. On peut envisager que l'intervention de Samuel apparaît ici relativement *normale* à un tel âge. La question demeure toutefois au niveau de sa demande *pour jouer*, mettant en perspective une éventuelle fragilité dans l'instauration d'une aire transitionnelle au Rorschach, au sein de laquelle Samuel pourrait développer un sens de sa subjectivité.

### 3.4. Axe quantitatif du repérage (issu du psychogramme)

Enfin, certains indices du *psychogramme* concernent plus directement notre problématique. La *découpe du stimulus* (G% ; D%), le recours à la forme et la *qualité formelle des réponses* (F% ; F+%) ainsi que les *kinesthésies* (K ; kan) relèvent, entre autres, des processus de pensées à l'œuvre dans l'élaboration des réponses<sup>7</sup>, mis au service de l'adaptation à la réalité. Ces processus sont fonction de « [...] *l'articulation, harmonieuse ou non, entre monde externe et monde interne, perception et projection, [...] cette dernière pouvant s'avérer créatrice ou source de désorganisation quand elle vient perturber les processus de pensées rationnels et la cognition* » (Chagnon, 2011, p. 51). Il s'agit d'évaluer leur potentialité organisatrice ainsi que l'énergie à déployer en vue du traitement des émotions perturbatrices dans la rencontre avec l'objet (Rausch de Traubenberg, 1990). Les indices ci-dessous servent à évaluer la qualité de la mise en jeu (présence de K) possible des formes perçues, adéquatement ou non (qualité des F), dans une perspective qui soutient les identifications sur fond de différenciation (rapport G% – D%) d'avec l'objet d'attachement premier. La qualité de la mise en jeu serait davantage

---

<sup>7</sup> J'emprunte ici à la méthodologie de l'École de Paris quant à l'interprétation des protocoles du Rorschach, que l'on retrouve par exemple dans un article d'Emmanueli, Azoulay, Bailly-Salin et Martin (2001), ainsi qu'à la présentation qu'en a faite V. Quartier, M.E.R. à l'Université de Lausanne, à l'occasion de son cours de Master *Evaluation du fonctionnement affectif de l'enfant et de l'adolescent*.

élevée si la qualité de la fonction contenante intériorisée autorise l'instauration d'une *scène interne* aux limites fiables (voir notamment Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981).

➤ Découpe et modalités d'appréhension du stimulus

La première mise en jeu repérable au Rorschach est celle de la découpe du stimulus afin d'en effectuer son traitement. L'analyse des taches doit pouvoir se faire dans une progression partant de la saisie globale (G) à une saisie en grand détail unitaire (D), ce qui témoigne d'une construction plus élaborée de l'objet, donc d'une capacité à se séparer (Roman, 2015). Le *G%* tend dès lors à diminuer avec l'âge, au profit d'une augmentation du *D%* (Baumann, Quartier & Antonietti, 2012 ; Blomart, 1998). On veillera toutefois à analyser le niveau d'élaboration d'une *G* (Rausch de Traubenberg, 1990). Celle-ci peut signer un constat d'unité, une tentative de (re)trouver l'unité, comme une mise en scène plus complexe au sein d'un *espace* bien délimité ou qui menace d'être mis à mal au niveau de ses limites (induisant un vécu d'angoisse, un recours à la motricité, par exemple).

➤ Appui sur la forme et qualité formelle des réponses

L'appui sur la configuration de la tache (sa forme) est garant d'une objectivité permettant le partage de la réalité et l'échange avec un tiers (Roman, 2015). Le déterminant *F* signe une recherche des limites, modalité d'appréhension des planches la plus fréquente chez les enfants (Blomart, 1998). Elle témoigne d'une capacité d'adaptation à la réalité construite *a minima*, mais pouvant apparaître sur un mode défensif. « *Ces réponses ne seront donc pas très personnelles, elles risquent même d'être assez conventionnelles ou simplement logiques mais surtout affectivement peu chargées* » (Rausch de Traubenberg, 1990, p. 73). La qualité du jeu transitionnel se verrait dès lors réduite, dans un contexte de *reconnaissance* de la bonne forme. La prégnance des cotations en *F+* pourrait, à l'extrême, indiquer une difficulté à se laisser aller au mouvement à l'interne et à *imprimer sa marque* sur la scène externe (ce que l'on pourrait mettre en parallèle avec la qualité de l'élaboration du contenu et la présence d'un locuteur, signe d'une marque personnelle, par exemple). La *non-reconnaissance* peut renvoyer de manière large à une difficulté dans la symbolisation si celle-ci tend à se systématiser (prévalence des *F-*), mettant en question la représentation de soi.

➤ Présence de kinesthésies animales ou humaines unifiées

Emmanuelli *et al.* (2001) indiquent que les kinesthésies sont les « représentants paradigmatiques » du travail de la pensée. Elles « [...] symbolisent et contiennent tout à la fois » (p. 102). La kinesthésie est à l'aboutissement d'un repérage (d'une construction) adéquat de l'objet et d'un jeu suffisant avec lui, autorisant le transfert sur celui-ci de qualités propres à soi, dans le souci d'une réalité à partager. Une qualité suffisante de la fonction contenante apparaît dès lors essentielle pour permettre le jeu à un tel niveau, dont la kinesthésie serait un témoin de son intériorisation, davantage si elle est donnée en  $F+$ , comme le précise Rausch de Traubenberg (1990, p. 208) : « *Cet apport n'est valable qu'à condition que la forme soit correcte, les K en F- indiquant l'invasion de l'imaginaire désorganisant l'adaptation* ». On notera également que la kinesthésie se rapportant à un contenu humain ou animal unifié signe une intégration organisée de l'image du corps. Cette dernière étant mal établie, elle offre « [...] un terrain de prédilection pour la fabulation délirante ou l'activité imaginative débordante » (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981, p. 37). Pour Rausch de Traubenberg (1990), la réponse impliquant un mouvement humain ou animal unifié signe la recherche d'identifications. Le score MOA (Mutuality of Autonomy Scale) apporte une information supplémentaire quant à l'autonomie et la différenciation des personnages humains ou animaux (notamment aux planches bilatérales II, III et VII) dans la relation d'objet (Akman & Zanini, 2015 ; Holaday & Sparks, 2001).

➤ Intégration de la couleur et de l'affect

Je termine mon exposé avec une brève considération pour deux indicateurs permettant de penser « [...] la manière dont l'engagement de l'affect modifie la construction du stimulus dans sa qualité formelle » (Roman, 2015, p. 163). Le  $F+\%$  élargi mis au regard du  $F+\%$  donne à penser la potentialité déstabilisante de la sensibilité à l'environnement (couleurs des planches notamment), si l'affect qu'il suscite ne peut être intégré dans un jeu adéquat sur la réalité<sup>8</sup>. La formule du T.R.I. complète cette perspective en mettant en rapport le nombre de kinesthésies humaines avec la somme pondérée des réponses couleurs. Cela autorise le dégagement d'un *type*

---

<sup>8</sup> On veillera d'emblée à ne pas considérer la couleur comme seule inductrice d'affects, mais de prendre en compte d'autres caractéristiques des planches du Rorschach en tant que potentiellement désorganisatrices des processus de pensée. Cette discussion est développée dans un article de Choquet (2005).



d'appréhension de la réalité, « introversif » ou « extratensif » (voir Rorschach, 1921). Les réponses incluant la kinesthésie d'un personnage humain ou animal unifié, perçu en  $F+$  et intégrant la couleur, seraient un témoin d'une aire de jeu fonctionnelle et donc *contenante*. On notera que les kinesthésies animales, support d'identifications chez les jeunes enfants, ainsi la qualité formelle des kinesthésies, ne sont pas prises en compte par la formule.

### 3.5. Grille de dépouillement (tableau synthétique)

<b>Mise en question de l'identité et de la représentation de soi</b>		<b>ID</b>
ID 1	Manque de représentation de soi, mise en question de l'image du corps	
ID 2	Confusion un/deux	
ID 3	Confusion dedans/dehors, intérieur/extérieur	
ID 4	Contamination	
ID 5	Confusion des classes, des règnes	
ID 6	Instabilité des réponses au cours de la passation	
ID 7	Réponse « isolée » de partie humaine ou animale	
<b>Mise en question de la construction et de la stabilité des enveloppes psychiques</b>		<b>CE</b>
*CE 1	Prégnance des indices « Barrière » et/ou « Pénétration »	
CE 2	Persévération	
CE 3	Appui sur la motricité et référence au corps propre	
CE 4	Insistance sur le blanc de la planche	
CE 5	Référence à l'axe de symétrie ou au double	
CE 6	Manque de perspective et bidimensionnalité des réponses	
CE 7	Appui sur le concret, sur les caractéristiques de la tâche	
<b>Mise en question de la qualité du jeu transitionnel (lien imaginaire/réalité)</b>		<b>JT</b>
JT 1	Souhait de modifier l'engramme perceptif	
JT 2	Interprétativité pathologique	
JT 3	Manque de conscience interprétative, vécu d'angoisse (Clob)	
JT 4	Traitement de l'angoisse, mouvement de réassurance	
JT 5	Discours sur la réponse peu compréhensible à l'enquête	
JT 6	Difficulté à localiser l'engramme perceptif, limite floue de l'engramme	
*JT 7	Absence de locuteur	
*JT 8	Elaboration du contenu (+ ou -)	
<b>Axe de la relation clinique (actualisation des enjeux relationnels)</b>		<b>RC</b>
RC 1	Question, remarque adressée au clinicien	
RC 2	Prise de contrôle dans la relation au clinicien	
RC 3	Besoin de recadrer, de contenir l'enfant	
RC 4	Focus de l'attention hors de la tâche à effectuer	
<b>Axe quantitatif du repérage (issu du psychogramme)</b>		<b>Indices</b>
PG 1	Découpe et modalités d'appréhension du stimulus	$G\% - D\%$
PG 2	Appui sur la forme et qualité formelle des réponses	$F\% - F+\%$
PG 3	Présence de kinesthésies humaines ou animales unifiées	$K - kan - MOA$
PG 4	Intégration de la couleur et de l'affect	$F+\% \text{ élargi} - T.R.I$
		<b>PG</b>

Figure 1. Grille de dépouillement (cf. Annexes E (p. 178), format adapté pour la photocopie). Les astérisques (\*) mettent en évidence les *indices globaux* à attribuer à un protocole dans son ensemble.

## 4. Application

L'objectif de la *grille de dépouillement* est de pouvoir situer la qualité du jeu de l'enfant avec les taches de Rorschach aux niveaux externe, intermédiaire et interne au regard de la qualité développementale de la fonction contenante. Cela prend sens dans une perspective où la relation à l'objet *medium malléable* (Rorschach) est conçue comme instauratrice d'une *aire transitionnelle* permettant le repérage des capacités de mentalisation. En prenant appui sur le protocole de plusieurs enfants, ce travail d'application procède de la manière suivante :

Premièrement, il s'agit de voir si la cotation d'indices de la *grille* permettrait de classer les sujets dans leur capacité à jouer sur la réalité. *On peut faire l'hypothèse que le nombre d'indices repérés au sein de chaque protocole renvoie plus ou moins à une difficulté dans l'instauration d'une aire transitionnelle de jeu structurante au service de la subjectivation, mettant ainsi en cause les potentialités de mentalisation.* Ce nombre d'indices sera rapporté au nombre total de réponses du sujet, afin de permettre la comparaison entre les enfants. Ce classement sera dans un deuxième temps mis en lien avec la qualité de la fonction réflexive parentale, dans le but de dégager un éventuel lien. Je fais alors l'hypothèse qu'un parent rencontre moins de difficulté dans son ajustement aux besoins de l'enfant lorsqu'il affiche un score de fonctionnement réflexif plus élevé. En cela, la reconnaissance et la réflexion du vécu affectif seraient favorisées. *L'évaluation du fonctionnement réflexif du parent donnerait une indication sur la qualité de la rencontre possible de la fonction contenante parentale, dans le contexte développemental, condition de son intériorisation chez l'enfant.* En troisième lieu, je tenterai de circonscrire plus précisément, parmi les protocoles des enfants, les enjeux liés aux divers niveaux développementaux de la fonction contenante. *Je définirai ainsi trois sous-groupes de protocoles au sein desquels on peut s'attendre à une spécificité dans les modalités d'appréhension des taches d'encre au regard des indices de la grille de dépouillement.* L'agencement de ces différents indices sera discuté dans une optique *clinique* et restaurera sa dynamique à l'analyse des problématiques qui sous-tendent le fonctionnement psychique. Je m'attarderai ainsi plus longuement (au *chapitre 6*) sur le dégagement de l'expression clinique, au Rorschach, des différents niveaux de la fonction contenante. Ceux-ci seront mis au regard des modalités de *jeu* avec l'objet qui donnent à penser les ratés d'une *saisie transitionnelle* de l'objet. Les éléments mettant en cause l'avènement d'un mode mentalisé d'appréhension de la réalité seront finalement plus particulièrement discutés.

#### 4.1. Contexte général de ce travail

Les enfants ( $n = 26$ ) dont sont issus les protocoles traités par ce travail ont été recrutés dans le cadre de la thèse de doctorat de N. Stempfél (en rédaction). Ceux-ci ont été répartis en deux groupes, déterminés par cette recherche doctorale. Le groupe « clinique » se compose d'enfants ( $n = 11$ ) consultant au sein du Service Intercommunal de Psychologie, Logopédie et Psychomotricité (SIPLP) de Fribourg, dont la demande mentionnait des difficultés d'attention. Le critère d'inclusion dans le groupe clinique retenu par N. Stempfél est l'obtention, à au moins un questionnaire (parent ou enseignant), d'un score à l'échelle « Inattention » du questionnaire de *Conners* (3<sup>ème</sup> édition) en dessus de la moyenne des enfants du même âge. Le groupe « contrôle » est composé d'enfants non-consultants ( $n = 15$ ) recrutés dans des écoles en Suisse Romande (enseignement ordinaire), dont l'absence de difficultés d'attention a été contrôlée par le biais du *Conners*. Les enfants « contrôle » ont été rencontrés à la Consultation de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. La recherche comportait deux temps dans l'évaluation des enfants, s'inscrivant dans une étude dite longitudinale. Afin d'être éligibles, les enfants devaient être âgés entre 6 et 10 ans au premier temps (T1) de l'évaluation. Le second temps (T2) de la recherche a été réalisé environ 18 mois après le T1.

#### 4.2. Population retenue

Pour mon travail, seules les évaluations réalisées lors du T1 sont considérées. L'intervalle comprenant les âges a été réduit. Les enfants retenus ( $n = 17$ ) étaient âgés entre 6 et 8 ans, soit entre 72 et 96 mois ( $m = 79.7$  [6 ans ; 8 mois],  $sd = 8.2$ ), pour une raison essentiellement. Les capacités de mentalisation (mode mentalisé) adviendraient, après intériorisation des fonctions contenante et réflexive parentales, vers la cinquième année de vie de l'enfant (cf. *supra*). Il s'agissait dès lors de restreindre la dispersion des âges des enfants au-delà de 6 ans, afin d'effectuer une évaluation plus homogène de la fonction contenante au regard du niveau développemental. Le sexe de l'enfant n'a pas constitué un critère de sélection. Observons toutefois que les protocoles de 8 filles (47%) et de 9 garçons (53%) ont été retenus pour ce travail. L'appartenance au groupe contrôle ou clinique n'a également pas fait office de critère. Dans l'échantillon, on retrouve une population *hybride* au vu de l'étude de N. Stempfél. Notons que, sur le total, 12 enfants (71%), dont 7 filles, figureraient dans le groupe contrôle, 5 enfants (29%), dont 1 fille, dans le groupe clinique. Le prénom des enfants dont sont issus les proto-

coles est fictif. Un formulaire de consentement a été signé par les parents en vue de l'utilisation des données à des fins de recherche (thèse de N. Stempfel ; divers Mémoires de Master en Psychologie, sous la direction de V. Quartier).

### 4.3. Techniques et outils utilisés

La récolte des données auprès des parents et des enfants du groupe contrôle, à laquelle j'ai participé au T2, a été effectuée par des étudiant-e-s en psychologie de niveau Master, sous la supervision de N. Stempfel. Dans le cas du groupe clinique, ce sont des psychologues diplômées qui se sont occupées des diverses passations. En ce qui concerne le Rorschach, les dix cartes de l'épreuve, dont les taches d'encre ont été réalisées par l'auteur du même nom (Rorschach, 1921), ont été présentées aux enfants selon les standards de sa passation : passation spontanée, enquête des limites, puis choix. L'enfant s'est vu présenté successivement les cartes avec la consigne standardisée « Qu'est-ce que cela pourrait être ? ». Les réponses ont été enregistrées puis retranscrites dans leur intégralité, incluant leur contexte de production (manipulation des planches, agitation motrice, mimiques et gestuelle, etc.). Les protocoles figurent dans les *Annexes A* de ce travail, au même titre que la *feuille de localisation* qui leur est associée. On notera que la passation du Rorschach a pris place parmi d'autres épreuves, dans le contexte de la recherche de N. Stempfel.

Le père et la mère de l'enfant ont été rencontrés individuellement dans une salle annexe et ont participé à un entretien semi-structuré visant à évaluer la qualité de leur fonction réflexive, le *Parental Development Inventory* (PDI-R ; Slade, Aber, Bresgi, Berger, & Kaplan, 2004). Cet outil a été développé pour évaluer les représentations qu'a le parent de son enfant, de sa relation à ce dernier, ainsi que les représentations de lui-même en tant que parent (Slade, 2005 ; Slade *et al.*, 2005b). Le fonctionnement réflexif est caractérisé par la présence dans le discours d'indices regroupés selon quatre dimensions : « Conscience de la nature des états mentaux », « Effort explicite pour déterminer l'état mental impliquant un comportement », « Reconnaissance des aspects développementaux des états mentaux » et « Etats mentaux dans la relation avec le clinicien » (document de travail de N. Stempfel, adapté de Slade, Bernbach, Grienberger, Levy, & Locker, 2005a ; voir *Annexes B*). Ce repérage donne lieu à l'attribution d'un score variant entre -1 et 9 pour chaque question puis d'une note pour l'intégralité de l'entretien. Un score de 5 au PDI-R définit un « fonctionnement réflexif ordi-

naire » (Slade *et al.*, 2005a). Afin d'obtenir le discours dans son intégralité, la passation du PDI-R a été enregistrée puis retranscrite.

#### 4.4. Traitement des données

Dans le cas des groupes clinique et contrôle, la cotation des protocoles du Rorschach et des PDI-R a été effectuée par les étudiant-e-s, individuellement ou en binôme, sous la supervision de N. Stempfél. L'ouvrage de Blomart (1998) a fait office de référence pour la cotation de l'épreuve projective ; le manuscrit de Slade *et al.* (2005a) constitue la base théorique sur laquelle repose les indices et scores ayant trait au repérage de la fonction réflexive parentale.

Les protocoles du Rorschach ont été revus individuellement par mes soins, en les considérant selon la *grille de dépouillement* élaborée aux pages précédentes<sup>9</sup>. Celle-ci a été appliquée pour toutes les réponses et verbalisations du sujet, en suivant l'ordre du récit planche après planche, pour la passation spontanée puis pour l'enquête des limites. Il est ainsi possible de retrouver le même indice à plusieurs reprises pour une même planche. Les précisions et notes sur le contexte de production des réponses (comportement, agitation motrice, mimiques et gestuelle, verbalisations, etc.) de l'enfant ont également été considérées. Je reprends ci-dessous quelques particularités dans la cotation de certains indices :

- *CE3* : La manipulation des planches au simple vu des symboles conventionnels (< > par exemple) n'a pas fait l'objet de cotation.
- *CE5* : Cet indice n'a, en règle générale, pas été attribué aux planches bilatérales II, III et VII qui induisent fortement une référence au double, sauf dans le cas d'une référence explicite au *collage* ou au fait d'être *attaché*, par exemple.
- *JT5 et JT6* : Ces indices ont été cotés avec l'aide de la *feuille de localisation*, qui a permis de déterminer la clarté du partage possible avec un tiers (lecteur) des réponses données par l'enfant. Cette feuille est consultable dans les *Annexes A*.
- *CE1, JT7 et JT8* : Ces indicateurs sont attribués une seule fois par protocole, le cas échéant, et ne sont pas pris en considération dans les calculs de sommes et de moyennes ci-après.

---

<sup>9</sup> Le psychogramme a également été effectué afin d'en compléter l'analyse et figure dans les *Annexes* également.

Le nombre d'indicateurs repérés pour chaque axe (ID, CE, JT et RC) a été comptabilisé et inscrit dans un tableur *Excel* (cf. *Annexes C*), grâce auquel ont été effectués un certain nombre de calculs simples (moyenne, écart-type, proportion) en vue de l'analyse des protocoles. Ces données ont été reportées dans le logiciel statistique *SPSS*, utilisé pour réaliser les calculs de corrélation. Un protocole, celui d'Emma, a finalement été écarté de ces analyses en raison de sa productivité trop faible (une seule réponse) au test de Rorschach.

## 5. Analyse des données chiffrées issues des protocoles

Je présente brièvement, pour commencer, quelques chiffres issus de l'analyse des protocoles avant de réaliser une analyse de leur variance (mesures d'association). Les enfants ( $n = 16$ ) ont donné en moyenne 18 réponses ( $sd = 7.8$ ) lors de la passation spontanée du Rorschach. Cette moyenne correspond à ce que l'on peut trouver dans la littérature pour des sujets dont l'âge est un peu plus avancé (e.g. Baumann *et al.*, 2012 ; Blomart, 1998). Les moyennes calculées sur la base des scores du psychogramme  $G\%$ ,  $D\%$ ,  $F\%$ ,  $F+\%$ ,  $K$  et  $F+\%$  *élargi* pris en compte dans ce travail reflètent également ce que l'on peut retrouver dans ces diverses contributions normatives en ce qui concerne les enfants de 8-10 ans. Ainsi, en moyenne dans l'échantillon,  $G\% = 53$  ( $sd = 20$ ),  $D\% = 38$  ( $sd = 20$ ),  $F\% = 65$  ( $sd = 24$ ),  $F+\% = 55$  ( $sd = 21$ ),  $K = 1$  ( $sd = 1$ ),  $F+\%$  *élargi* = 52 ( $sd = 19$ ). Il semble cependant que le nombre moyen de kinesthésies animales données ( $kan = 3$ ,  $sd = 2.4$ ) soit supérieur à ce que l'on peut retrouver dans la littérature. On notera que l'écart-type autour de toutes ces moyennes apparaît logiquement très large, au vu de la petite taille de l'échantillon qui est également composé d'une certaine proportion d'enfants issus d'un groupe clinique. Les moyennes sont par ailleurs relativement *normatives*. La forte dispersion autour de celles-ci encourage en revanche à tenter de dégager des liens entre cette variance des scores des enfants et la qualité du *jeu transitionnel* qu'ils parviennent à mobiliser avec les taches d'encre de Rorschach. Nous y reviendrons.

Le nombre total d'indices ayant trait aux axes ID, CE, JT et RC a été comptabilisé pour chaque sujet. Pour le niveau ID, en moyenne 5,0 cotations sont attribuées ( $sd = 4.4$ ) ; pour le niveau CE, on repère en moyenne 7,1 indices ( $sd = 4.6$ ) ; pour le niveau JT, ce sont en moyenne 2,8 indicateurs qui sont repérés ( $sd = 3.0$ ) ; on constate en moyenne 4.9 indicateurs ayant trait au niveau RC ( $sd = 5.0$ ). Les écarts-types sont à nouveau larges autour de ces repères, à l'instar de données du psychogramme. Ainsi, les protocoles de mon échantillon font état, en moyenne, de 20 cotations selon la *grille de dépouillement* (hors psychogramme). L'écart-type

est large ( $sd = 13$ ). L'analyse de cette variance permettrait alors de dégager d'éventuels liens entre ce nombre total de *mises en question* (MQ) cotées et les scores du psychogramme. On pourra dès lors s'interroger sur les modalités d'expression, par le biais des indices du psychogramme, d'une difficulté dans la saisie *transitionnelle* des taches d'encre de Rorschach.

### 5.1. Utilisation d'un nouveau score : MQ%

Pour permettre la comparaison entre sujets ainsi qu'aux scores du psychogramme, le score MQ a été rapporté au nombre de réponses (R) données par l'enfant lors de la passation spontanée, selon la formule ci-dessous :

$$\frac{MQ}{R} \cdot 100 = MQ\%$$

Ce nouveau score, exprimé en pourcentage, est ainsi appelé MQ%. Il est un indice, pourrait-on dire, rendant compte de la difficulté de l'enfant à déployer une aire de jeu transitionnelle au Rorschach. *Je fais ainsi l'hypothèse qu'avec l'augmentation du score MQ%, la possibilité d'une saisie transitionnelle et subjectivante des taches d'encre diminue, ce qui se reflèterait également au niveau du psychogramme.* Il est entendu qu'il ne s'agit pas d'établir un lien linéaire entre la qualité développementale de la fonction contenante et le score MQ%, voire de réduire celui-ci à un éventuel symptôme impliquant un défaut de contenance ou de mentalisation. Je précise à cet effet que ce score est utilisé à des fins de *classement*, dans le contexte précis de ce travail. La *Figure 2* (page suivante) reprend les scores des sujets, classés en fonction de leur score MQ%, indépendamment de l'âge, du sexe ou de l'appartenance au groupe clinique de N. Stempf.

Ce *classement* situe, de manière plus ou moins attendue, les 5 protocoles des enfants issus de ce groupe clinique parmi ceux des 7 enfants obtenant le plus haut score MQ%. Milo, Elodie, Matthieu, Nicolas et Samuel, obtiennent un MQ% variant entre 100 et 325, ce dernier chiffre étant le plus élevé de l'échantillon. Rappelons que ces jeunes sujets ont été reçus en consultation psychologique pour des difficultés d'attention, impliquant dès lors des *difficultés d'adaptation* (à la réalité, au sens large) qui mettent *a priori* en cause la possibilité d'un échange harmonieux et d'une régulation adéquate entre les scènes interne et externe chez ces jeunes sujets. Au vu du score extrême de Samuel notamment, la médiane des scores MQ% a été calculée ; celle-ci vaut 86. L'intervalle interquartile comprend les scores MQ% entre 55.5 et 153.5 et donne à penser l'importante variabilité qui peut résider au sein de mon échantillon.

Prénoms (fictifs)	R	ID <sub>T</sub>	CE <sub>T</sub>	JT <sub>T</sub>	RC <sub>T</sub>	MQ	MQ %	G %	D %	F %	F+ %	K	kan	F+% élar.
Elise	11	3	0	2	0	5	<b>45</b>	55	36	18	75	3	5	95
Marie	25	0	6	5	1	12	<b>48</b>	20	76	64	69	1	6	64
Maxime	30	4	11	0	0	15	<b>50</b>	59	38	28	44	2	8	38
Line	19	2	4	1	3	10	<b>53</b>	37	53	74	86	1	1	82
Nola	19	4	6	1	0	11	<b>58</b>	26	58	68	46	3	3	53
Eugénie	17	1	6	0	3	10	<b>59</b>	29	59	82	64	1	1	63
François	10	2	3	0	1	6	<b>60</b>	60	10	90	44	0	0	56
Etienne	14	6	2	0	3	11	<b>79</b>	57	43	79	55	0	2	54
Hélène	15	2	7	0	5	14	<b>93</b>	60	40	67	70	0	4	60
Alan	23	3	9	0	11	23	<b>100</b>	52	48	74	59	1	3	57
*Milo	19	8	6	4	1	19	<b>100</b>	47	37	68	54	1	1	53
Arnaud	40	19	20	6	5	50	<b>125</b>	78	20	73	28	0	4	25
*Elodie	11	3	3	7	7	20	<b>182</b>	100	0	18	100	1	6	44
*Matthieu	14	7	12	2	16	37	<b>264</b>	29	57	93	39	0	0	39
*Nicolas	13	9	9	9	8	35	<b>269</b>	69	23	100	31	0	0	31
*Samuel	12	7	10	7	15	39	<b>325</b>	67	8	50	17	0	3	20

Figure 2. Scores obtenus par les enfants après dépouillement de leurs protocoles. Les sujets sont classés selon le score *MQ%* (en gras), dans l'ordre croissant. Une astérisque (\*) précède le prénom fictif des enfants qui figurent dans le groupe clinique de N. Stempfél.

Afin de dégager une signification à cette variance, un calcul de corrélations (Pearson) a été effectué grâce au logiciel statistique *SPSS* afin de mesurer l'association entre le score *MQ%* et les différents indices du psychogramme issus des protocoles ( $n = 16$ ). La Figure 3 ci-dessous reprend ces résultats.

Scores	G%	D%	F%	F+%	K	kan	F+% él.
MQ%	<i>r</i>	.36	-.45	.16	-.49	-.52	-.28
	<i>p</i>		.08		.05	.04	.002

Figure 3. Tableau croisé des corrélations entre *MQ%* et les indices du psychogramme (*r* : corrélation de Pearson ; *p* : seuil de significativité [ $\alpha = .05$ , bilatéral]). Les valeurs significatives figurent en gras dans le tableau.

La Figure 3 met ainsi en évidence une association (significative) observée entre *MQ%*, *K* et *F+% élargi*. Les protocoles des sujets dont le nombre de *MQ%* est élevé présenteraient moins de réponses de bonne qualité formelle (*F+*), surtout lorsqu'ils tentent d'intégrer la couleur ou la dimension kinesthésique à leurs réponses (*F+% élargi*). Ce résultat était inattendu ; l'analyse de la puissance, effectuée grâce au logiciel *G\*Power*, apparaît de plus suffisante ( $1-\beta = 0.95$ ). Le score *F+% élargi*, en parallèle du repérage des *mises en question*, offrirait des pistes de réflexions intéressantes quant à l'évaluation des capacités de mentalisation chez l'enfant, comme nous le verrons plus loin. Le score *MQ%* entretient un lien modéré avec *K* ;



le nombre de réponses intégrant une kinesthésie humaine diminuerait avec l'augmentation du score  $MQ\%$ . On observe encore un lien très faible (non significatif) entre  $MQ\%$  et  $D\%$ . Le score  $MQ\%$  tendrait ainsi à diminuer lorsque la tâche peut davantage être appréhendée de manière singulière par l'enfant, c'est-à-dire en *absentifiant* certaines de ses parties. On n'observe en revanche pas de lien entre  $MQ\%$ ,  $G\%$ ,  $F\%$  et *kan*.

## 5.2. Enjeux et mise en jeu dans le contexte développemental

Les indices de la *grille de dépouillement* ont été constitués en référence aux théories psychanalytiques qui, empruntant la voie ouverte par Winnicott, mettent l'accent sur la qualité des échanges entre l'enfant et son environnement. Je propose ainsi de considérer le *contexte développemental* de ces enfants, dans une perspective où il est possible de concevoir simultanément qu'un défaut de fonctionnement réflexif chez les parents puisse entraver le développement de la fonction contenante interne de l'enfant, et que certaines caractéristiques

Prénoms (fictifs)	PDI mère	PDI père
<b>Elise</b>	6	6
<b>Marie</b>	6	7
<b>Maxime</b>	3	<i>nd</i>
<b>Line</b>	5	8
<b>Nola</b>	7	7
<b>Eugénie</b>	5	<i>nd</i>
<b>François</b>	5	6
<b>Etienne</b>	3	2
<b>Hélène</b>	3	3
<b>Alan</b>	5	<i>nd</i>
<b>*Milo</b>	<i>nd</i>	<i>nd</i>
<b>Arnaud</b>	2	3
<b>*Elodie</b>	3	2
<b>*Matthieu</b>	<i>nd</i>	<i>nd</i>
<b>*Nicolas</b>	1	<i>nd</i>
<b>*Samuel</b>	3	<i>nd</i>

propres à l'enfant puissent induire une difficulté de mentalisation chez le parent. Le score de fonctionnement réflexif du père et de la mère, évalué par le PDI-R, a donc été mis au regard du score  $MQ\%$  qu'obtient leur enfant au Rorschach. Les PDI-R de 14 mères et de 9 pères étaient disponibles. La *Figure 4* ci-contre reprend les scores de fonctionnement réflexif disponibles pour le père et la mère des enfants dont le protocole du Rorschach a été retenu pour ce travail.

*Figure 4.* Scores de fonctionnement réflexif obtenus par les parents à l'entretien semi-structuré PDI-R (Slade *et al.*, 2004). Les données non disponibles sont signalées par « *nd* ».

Une mesure de l'association par le biais du coefficient de corrélation de Spearman ( $r_s$ ) a été réalisée entre ces scores, ainsi que ceux du psychogramme. La *Figure 5* ci-dessous reprend les associations significatives entre ces variables et le score de fonctionnement réflexif d'au moins un parent.

Scores		MQ%	G%	D%	K	F+% élargi
PDI mère	<i>r<sub>S</sub></i>	<b>-.73</b>	<b>-.84</b>	<b>.61</b>	<b>.68</b>	<b>.72</b>
	<b>p</b>	<b>.003</b>	<b>.000</b>	<b>.02</b>	<b>.01</b>	<b>.004</b>
PDI père	<i>r<sub>S</sub></i>	<b>-.76</b>	<b>-.78</b>	.63	.52	.55
	<b>p</b>	<b>.02</b>	<b>.01</b>	.07		

Figure 5. Tableau croisé des corrélations entre le score de fonctionnement réflexif du père et de la mère, le score MQ% et les scores issus du psychogramme (*r<sub>S</sub>* : corrélation de Spearman ; p : seuil de significativité [ $\alpha = .05$ , bilatéral]). Les valeurs significatives figurent en gras dans le tableau. Seules les variables dont l'association est significative avec le score PDI-R d'au moins un parent apparaissent dans ce tableau.

Les résultats indiquent que le score *MQ%* de l'enfant entretient un lien négatif avec le score de fonctionnement réflexif évalué chez ses deux parents. Le nombre de *mises en question* repérées dans le protocole du Rorschach de l'enfant par rapport au nombre de réponses données serait ainsi plus élevé lorsque ses parents font preuve d'un fonctionnement réflexif faible. De la même manière, le sujet appréhenderait les tâches davantage dans leur globalité (G% augmente) quand un score faible est attribué à ses parents au PDI-R. Les scores *D%*, *F+% élargi*, ainsi que le nombre de kinesthésies humaine (K) ne sont par contre associés positivement qu'avec le score de fonctionnement réflexif de la mère. La découpe en grand détail unitaire s'observerait plus fréquemment de manière conjointe avec un haut degré, chez la mère, de fonctionnement réflexif. Dans ce même cas, au regard du score *F+% élargi*, il pourrait davantage *jouer* adéquatement avec la forme de la tâche, lorsqu'il tente de lui prêter une signification dynamique (kinesthésique) ou d'intégrer la couleur à leurs réponses. Le nombre de kinesthésies humaines suivrait également le même destin en présence d'une bonne habileté à mentaliser chez la maman. L'analyse de la puissance apparaît, pour tous ces scores, suffisantes ( $1-\beta > .79$ ). Je précise toutefois que ces résultats doivent être pris avec toute la précaution nécessaire en raison du petit nombre de mères ( $n = 14$ ), mais surtout de pères ( $n = 9$ ), dont le protocole PDI-R était disponible.

### 5.3. Discussion intermédiaire

L'analyse de la covariance des divers scores susmentionnés (MQ% et scores du psychogramme) n'a pas été effectuée dans un but de prédiction, ce que les corrélations ne permettent pas de toute évidence. Elle a été utilisée afin de dégager quelques pistes de réflexion quant à la pertinence des *mises en question* élaborées précisément pour ce travail. Celles-ci, pour rappel, renvoient hypothétiquement à une difficulté d'intériorisation des fonctions contenante et sym-

bolisante, dans un contexte où les taches de Rorschach mettent à l'épreuve la subjectivité, donc la mentalisation. Il apparaît dès lors intéressant de noter, dans un premier temps, que le score  $MQ\%$  classe les sujets de mon échantillon de telle sorte que les enfants qui ont fait l'objet d'une demande de consultation psychologique figurent parmi les sujets dont le protocole obtient un  $MQ\%$  élevé. Celui-ci pourrait donc attester d'une difficulté dans l'instauration d'une aire transitionnelle de jeu sur la réalité, où les caractéristiques du sujet et de l'objet peuvent être intégrées harmonieusement. *On peut ainsi faire l'hypothèse qu'un accordage s'établit difficilement entre sujet et objet, entre imaginaire et réalité, mettant d'emblée en question les capacités de mentalisation dans la relation entretenue avec la réalité.*

Le lien négatif et relativement fort mis en évidence entre les scores  $MQ\%$  et  $F+\%$  *élargi* tend à confirmer cette hypothèse (difficulté d'accordage) et donnerait une valeur certaine à ces deux indices, dans le cadre du projet qui nous occupe : évaluer les capacités de mentalisation chez l'enfant. Quand on y regarde à nouveau de plus près, le  $F+\%$  *élargi* est défini comme étant la proportion de réponses, de bonne qualité formelle lorsque le sujet y intègre secondairement une dimension kinesthésique (humaine et animale), chromatique, liée à l'estompage des taches ou à un vécu d'angoisse.  $MQ\%$  et  $F+\%$  *élargi* évalueraient ainsi la potentialité déstabilisante de la sensibilité à l'environnement, ou de la projection sur celui-ci, si l'affect qu'il suscite ne peut être intégré dans un *jeu* adéquat sur la réalité. Il semblerait donc que les protocoles qui font état d'un grand nombre de *mises en question* par rapport à la productivité de l'enfant puissent être référés au niveau externe de la qualité développementale de la fonction contenante, signant par là une précarité dans son intériorisation. *Les enfants qui présenteraient un tel protocole donneraient à voir, dans le jeu avec l'objet médium malléable, leur difficulté de trouver-créer un objet-qui-contient et qui-figure.* On peut dans cette optique comprendre que la représentation de soi, peu élaborée dans une unité, soutienne moins la possibilité de donner des réponses kinesthésiques humaines (K).

Le score  $MQ\%$  entretient encore un lien significatif et négatif avec le score de fonctionnement réflexif, évalué par le PDI-R, du père et de la mère. Ce résultat donnerait du crédit aux propositions théoriques selon lesquelles l'environnement joue un rôle non négligeable dans la possibilité qu'a l'enfant de *jouer sur la réalité* au sens où Fonagy et Target l'entendent. Cela dit, l'analyse corrélatrice ne nous donne pas d'indication sur la direction du lien et il serait maladroite de la prétendre. Il semblerait toutefois que l'association vienne signifier un *contexte développemental* dans lequel la dynamique du lien à l'objet rend difficile l'instauration d'une

*aire transitionnelle* permettant la subjectivation. C'est donc la qualité de la *mise en jeu* qui serait interrogée dans le contexte de la triade « sujet-affect-objet » (Kernberg, cité dans Fonagy & Target, 1997). La possibilité d'une différenciation dans cette perspective serait plus délicate pour le sujet. C'est ainsi que l'on peut comprendre le lien négatif entretenu entre le score de fonctionnement réflexif parental et le score *G%* de l'enfant, ce qui témoignerait au niveau théorique de cette difficulté de construction de l'objet. L'association positive entre le score au PDI-R de la mère et du score *D%* tendrait à confirmer cette proposition, et attesterait d'un *contexte développemental* où seraient entravés les processus de séparation et d'individuation ainsi que l'expression de la fonction contenante symbolisante du parent. Le *travail de la pensée* (Emmanuelli *et al.*, 2001) tendrait à l'inverse à se déployer plus facilement dans un environnement les facilitant ; la présence plus systématique de kinesthésies humaines unifiées (K) serait donc le témoin des potentialités de rencontre puis d'intériorisation de la fonction contenante, ainsi que je l'ai défini dans la partie théorique. La potentialité déstabilisante d'un *objet flou* (au sens large) ne susciterait finalement pas d'affect désorganisateur, comme le donne à penser l'augmentation du score *F+% élargi* dans la relation mère/enfant où le vécu affectif serait reconnu, réfléchi et orienté vers la réalité.

Au final, la notion d'*accordage*, dans notre optique, semble être au cœur du repérage des capacités de mentalisation de l'enfant. Certains contextes développementaux mettraient à mal la possibilité de s'accorder avec la réalité, donc de réguler les échanges entre les réalités interne et externe. Les limites (inter)subjectives seraient donc plus floues, au sein desquelles la pensée peinerait à se faire une place, entravant dans un tel cas le travail de la symbolisation et les capacités réflexives. L'environnement ne pourrait pas être exploré dans une sécurité du sentiment continu d'exister. Fonagy, Target, Steele et Steele (1998), puis Slade *et al.* (2005b) plus récemment, ont par ailleurs montré que le degré de fonctionnement réflexif parental (évalué chez les mères) était associé à la qualité de l'attachement de l'enfant. Un enfant dont le contexte de développement est marqué par la possibilité de se voir *réfléchir* son vécu par la figure parentale développerait un attachement sécurisé dans la *relation à l'objet*. « *Au plan métapsychologique, le mode de relation d'objet désigne ce qui, dans la construction et le déploiement du lien intersubjectif, soutient le sujet dans l'équilibre de sa vie intrapsychique et qualifie la place et la fonction de l'altérité* » (Roman, 2015, p. 212). L'évaluation des capacités de mentalisation prendrait donc en compte, au Rorschach, la qualité de la construction de l'objet et de la représentation des relations. A l'instar des types d'attachement, on pourrait situer ces deux niveaux sur un *continuum* allant, en termes développementaux, de la *désorga-*

nisation à l'organisation des représentations de soi et du lien à l'objet, sous-tendue par une intégration adéquate de l'affect.

## 6. Niveaux développementaux et analyse des problématiques

J'ai davantage insisté, jusqu'à présent, sur des considérations quantitatives, laissant pour un temps une lecture clinique et dynamique des protocoles retenus pour ce travail. Je propose ainsi de revenir à de telles considérations, prenant particulièrement appui sur les indices de la grille de dépouillement, leur repérage et leur dynamique au sein des protocoles. Partant du classement de ces derniers selon le score  $MQ\%$ , trois groupes de protocoles seront définis successivement. Ces trois groupes seront nommés : « externe », « intermédiaire » et « interne » en référence à la qualité développementale de la fonction contenante qu'ils sous-tendent. Il faut néanmoins préciser qu'une variabilité de fonctionnement psychique plus ou moins importante s'observe au sein des différents groupes de protocoles ; il s'agit toutefois de dégager des repères cliniques, sur la base des indices cotés, afin de dégager la problématique générale et d'effectuer une *synthèse groupale* sur la qualité de la fonction contenante aux différents niveaux. Ces exposés condenseront les exemples les plus pertinents issus d'un nombre relativement faible de protocoles. Ils jetteront davantage les bases à une discussion clinique qu'à une volonté de généralisation. D'ailleurs, comme je l'ai déjà précisé, une lecture singulière de chaque protocole, dans le cadre de la clinique, est toujours nécessaire. Et, on le verra, les indices de la grille de dépouillement invitent à se départir d'une conception déterministe. Pour cela, une approche basée sur la *dynamique* de l'élaboration des réponses est privilégiée, laissant à ce stade une analyse statistique trop réductrice.

Ainsi, le groupe dit « externe » a été défini de manière à ce qu'il comprenne les protocoles issus du groupe clinique de N. Stempf. Le score de 100 pour  $MQ\%$  est arrêté pour ce travail comme *seuil critique* afin de dégager les modalités d'appréhension de l'objet plus spécifiques à ces enfants ( $n = 7$ ) dont les protocoles attesteraient d'une difficulté d'accordage et de jeu avec la réalité (pôle externe). Les protocoles restants ( $n = 9$ ) ont ensuite simplement été répartis entre les groupes « intermédiaire » et « interne », en suivant l'ordre décroissant de leur score  $MQ\%$ . Les scores de 93 à 58 pour  $MQ\%$  sont dès lors attribués au groupe intermédiaire ( $n = 5$ ) alors que le score de 53 est défini comme *seuil supérieur* afin de dégager les modalités d'appréhension de l'objet plus particulières au niveau interne du développement de la fonction contenante (pôle interne). Je précise encore que ces *seuils*, proposés de manière relative-

ment arbitraire, prennent sens uniquement dans le contexte de ce travail. Afin de structurer l'analyse des problématiques des différents groupes, les indices les plus cotés pour un groupe donné seront particulièrement discutés à la lumière des réponses données au Rorschach. Il a ainsi été calculé une *tendance à la cotation spécifique* d'indices de la *grille de dépouillement* pour les groupes externe et intermédiaire (le groupe interne fait l'objet de trop peu de cotations). J'en expliciterai les modalités de *décision* au fil de mes exposés. Ces derniers s'articuleront par ailleurs autour des repères suivants :

1. Lecture clinique des protocoles ;
2. Analyse des psychogrammes ;
3. Identité et représentation de soi ;
4. Construction des enveloppes psychiques ;
5. Qualité du jeu transitionnel ;
6. Axe de la relation clinique ;
7. Indices globaux *CEI*, *JT7* et *JT8* ;
8. Synthèse et évaluation des capacités de mentalisation.

### 6.1. Pôle externe : modalités d'appréhension et problématique

Le dépouillement des protocoles des enfants ( $n = 7$ ) du groupe externe met en évidence une plus grande *tendance* à la cotation de certains indices *MQ*. Je propose de considérer un indice comme étant *plus spécifiquement* repéré dans les protocoles du groupe externe lorsque la condition suivante est remplie : deux tiers (67%) des protocoles au sein desquels cet indice est coté au moins une fois sont issus du groupe externe. La *Figure 6* ci-dessous montre la tendance, exprimée en pourcentage, à la cotation spécifique de chaque indice par le groupe externe.

ID							CE							JT						RC			
1	2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	
43	<b>75</b>	<b>75</b>	50	50	<b>67</b>	<b>71</b>	55	55	40	40	50	43	33	60	<b>100</b>	50	<b>100</b>	<b>100</b>	55	<b>83</b>	<b>67</b>	63	

*Figure 6.* Tendances à la cotation spécifique de chaque indice calculées pour le groupe externe. Les scores égaux ou supérieurs à 67% figurent en gras dans le tableau. Les cotations *CEI*, *JT7* et *JT8* sont des indices dits « globaux » dont la tendance ne peut être calculée.

Les indices *ID2*, *ID3*, *ID6*, *ID7*, *JT3*, *JT5*, *JT6*, *RC2* et *RC3* seraient repérés (au moins une fois) plus fréquemment dans les protocoles des enfants obtenant un score *MQ%* supérieur à 100. Il s'agirait ainsi de cotations *spécifiques* à ce groupe, dont il convient à présent d'en dégager un *sens clinique*. On veillera cependant à ne pas établir de liens directs entre une cotation et l'expression d'une problématique.

➤ Lecture clinique des protocoles

La lecture clinique des protocoles des 7 enfants qui ont obtenu un score  $MQ\%$  élevé donne le sentiment que l'épreuve de Rorschach leur a été plus difficilement négociable. Il semble que le lecteur progresse péniblement dans le récit qui en a été retranscrit et qu'il doive s'attarder sur certaines interventions de l'enfant. L'élaboration des réponses induit par moment une confusion qu'il s'agit de traiter en prêtant son appareil à penser afin de reconstruire un sens dans l'*après-coup* de la passation. Le contenu thématique des protocoles plonge également le lecteur dans un *monde particulier*, dans lequel il apparaît difficile de s'inscrire en tant que tiers. On décèle, dans une certaine mesure, la dimension angoissante de ce *monde interne*, peuplé de figures « bizarres » et de « monstres ». Ces enfants semblent être dans une tentative de mobiliser leurs ressources défensives au service d'un traitement de l'angoisse, ce qui se traduit aussi par de nombreuses remarques et attitudes à l'égard du clinicien. Le jeu ainsi déployé *entre soi et le monde* ne pourrait dès lors pas s'effectuer sans la participation active de l'adulte, sollicitée par l'enfant. Cela s'expliquerait par un grand nombre de *fragilités* dans l'intériorisation de la fonction contenante réflexive.

➤ Analyses des psychogrammes

L'analyse des psychogrammes apporte un éclairage au niveau du score  $F+\%$  *élargi* obtenu par les enfants avec un score  $MQ$  élevé. Cet indice apparaît globalement plus bas pour ces sujets, attestant sans surprise d'une plus grande difficulté à *jouer* adéquatement avec la forme de la tache, lorsqu'ils tentent de lui prêter une signification dynamique (kinesthésique) ou d'intégrer la couleur à leurs réponses. La qualité de la régulation de ces mouvements projectifs ou réactionnels diminuerait en conséquence, comme cela se donne massivement à voir dans le protocole d'Elodie. Celle-ci propose quasi systématiquement une *kan*, donnée en mauvaise forme (F-) le plus souvent. L'adéquation logique au percept ( $F+\%$ ) serait mise à mal dans ces cas-là, ce qui signerait la difficulté d'une *saisie transitionnelle* de la tache d'encre au service de la subjectivation. La question identitaire semble dès lors davantage au premier plan par rapport aux choix identificatoires, signe d'une inscription socialisante précaire. Les réponses kinesthésiques humaines (K) sont en effet données plus rarement par les enfants du groupe externe et semblent ne pas pouvoir porter ces choix d'identification. La réponse qu'Alan donne à la planche VII (« deux Pinocchio qui se regardent bizarrement », cotée  $K+$  tout de même) est intéressante à ce titre. Elle convoque simultanément l'image d'un pantin qui se

fait manipuler et dont il faut articuler les parties du corps de l'extérieur, avec un questionnaire sur la qualité de la relation spéculaire, teintée d'étrangeté entre Pinocchio et son double/reflet. Les réponses de kinesthésies animales semblent également suivre le même destin. La réponse de Samuel à la planche VI (« un papillon qui prend un fantôme », cotée *kan-*) témoigne d'une même difficulté d'inscription identificatoire socialisante ainsi que d'une relation à l'objet relativement archaïque, où la destructivité prend le pas sur la reconnaissance des limites (diffuses) et de la subjectivité de l'autre.

➤ Identité et représentation de soi

Le niveau de l'identité et de la représentation de soi apparaît clairement *mis en question* dans les protocoles des enfants du groupe externe, ce qui va dans le sens de ce que nous avons avancé plus tôt dans ce travail. Quatre modalités d'appréhension de la tâche et de construction de la réponse sont *spécifiques* aux enfants du groupe externe. Il s'agit assez logiquement des indices caractérisant les confusions un/deux (ID2) ainsi qu'entre le dedans et le dehors (ID3), l'instabilité des réponses au cours de la passation (ID6) et la présence de réponses de parties isolées d'humain ou d'animal (ID7). En appui sur la théorie formulée plus haut, le vécu du corps, chez ces enfants, pourrait s'avérer problématique et c'est plus largement le *sentiment continu d'exister* qui semble mis à mal. Il est à ce titre intéressant de faire le parallèle entre l'instabilité comportementale qui pourrait caractériser les enfants du groupe clinique de N. Stempfél et la prévalence des cotations en *ID6* caractérisant justement une instabilité de l'objet interne, comme si la relation entre le *contenant* et le *contenu* ne s'était pas établie (cf. interrelation psychosomatique). On peut dès lors penser avec Bick qu'une *seconde peau* est activement recherchée pour la fonction contenante qu'elle exercerait à ce niveau. Le défaut d'intériorisation de cette peau se donne à voir également au travers des indices *ID2* et *ID3*, questionnant l'avènement d'une limite intersubjective au sortir de l'illusion primaire du début de la vie. L'appui sur cette limite ne semble pas possible, comme en témoigne certains scores faibles en *F+% élargi*. La réponse de Milo à la planche bilatérale III (« une dame avec le cœur qu'est au milieu », cotée *ID3*) semble paradigmatique d'une tentative de réinstauration d'une peau continue entre les deux grands détails noirs latéraux, là où le détail rouge médian viendrait signifier l'échec de la fonction contenante de la peau. On peut également se demander si la précision apportée par Milo à l'enquête (« on voit deux cœurs... », cotée *ID2* par rapport à la passation spontanée) ne figure pas le processus de différenciation (en cours ou entravé ?).



➤ Construction des enveloppes psychiques

La construction des enveloppes psychiques est logiquement *mise en question*, s'inscrivant dans la fragilité induite par un ancrage corporel précaire. L'on n'observe pas de différence par rapport à une modalité *spécifique* d'appréhension en comparaison avec les enfants dont le score *MQ%* est inférieur à 100. La différence se donnerait davantage à voir dans le nombre d'utilisation de ces modalités. En règle générale, il semble qu'un enfant « externe » se verra attribuer plusieurs fois le même indice ayant trait à la construction des enveloppes, alors que les autres sujets ne présenteront globalement qu'une voire deux mêmes *MQ* pour ce niveau. Les indices se rapportant à une persévération (*CE2*), au recours à la sphère motrice (*CE3*) et à la référence à l'axe de symétrie/au double (*CE5*) apparaissent le plus fréquemment. Au regard de la théorie, ces modalités d'appréhension traduiraient la difficulté de ces enfants à se montrer *créatifs*, au sens où Winnicott (trad. 1975) l'entend. L'enserrement dans les modalités de réponses en *CE2* et *CE3* donne à penser la difficulté de symbolisation, davantage lorsque le temps de l'enquête ne permet pas de dégager la réponse d'un certain flou. Le recours à la motricité semble ne pas pouvoir soutenir le processus de symbolisation. A l'enquête de la planche VIII, la réponse de Nicolas (« là c'est les jaguars ben pfou mais je sais pas. (?) Ben ça et ça et ça et ça [il montre de manière aléatoire et compulsive différentes parties de la planche] », cotée *CE2* et *CE3*) réintroduit la figure du jaguar donnée déjà à la planche III sans que Nicolas lui-même ne puisse réellement ancrer sa réponse dans la matérialité de la tâche (cf. JT6). En cela, la symbolisation manquerait d'adéquation avec la réalité. Le manque de malléabilité et de transitionnalité se laisse entrevoir dans certains protocoles par la référence à une figure (*CE5*) qui est *attachée* (au sens propre) à son double, comme en témoigne la réponse additionnelle d'Arnaud à la planche II (« deux éléphants attachés ensemble », cotée *CE5*). Il semble dès lors que certains sujets se situent dans une situation paradoxale en luttant contre la dépendance et les *attaches* à l'objet, tout en témoignant du besoin de sa présence pour *figurer* cet affranchissement. On pourrait comprendre l'instabilité motrice présentée par certains sujets dans cette tension-là.

➤ Qualité du jeu transitionnel

La qualité du jeu transitionnel avec les planches atteste sans surprise d'une difficulté de mentalisation (carence de fonction réflexive interne). Il semblerait que les items renvoyant à la qualité de la conscience interprétative (JT3), à un discours peu compréhensible sur la réponse (JT5) ainsi qu'à la difficulté de situer l'engramme perceptif (JT6) soient *caractéristiques* des

protocoles des enfants du groupe externe. La synthèse des modes pré-mentalitants fictif et de l'équivalence psychique n'a apparemment pas encore été réalisée. Cela donne à voir une difficulté dans l'établissement d'une distance par rapport à la réalité, pouvant parfois se fondre avec l'espace interne du sujet (vécu d'angoisse) ou alors trop s'en défaire. Dans ce dernier cas, il apparaît difficile pour certains des enfants de partager leur monde interne avec le tiers (clinicien), en appui sur les caractéristiques formelles de la tache d'encre. L'*identification projective* sur la réalité donne à penser la relative désorganisation qu'il peut résider dans le sujet, ce dernier peinant à mettre de l'ordre parmi les objets et stimuli qui composent la scène externe. Elle soutiendrait le mécanisme de l'interprétativité pathologique (JT2), dont la cotation s'observe généralement dans les protocoles « externes ». Elle traduirait en outre l'expression des motivations et des besoins (Rausch de Traubenberg, 1990 ; Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981) qui occuperaient la scène fantasmatique par leur attribution à l'objet, abolissant de ce fait la limite entre ce dernier et le sujet, *détransitionnalisant* l'expérience de l'enfant. Par sa réponse à l'enquête de la planche VI (« *il bouge dans tous les sens et tape sur la planche, sans montrer précisément ce qu'il voit* ») le fantôme il essaie de tuer les sorciers. Alors il arrive au palais des sorcières », cotée notamment CE3, JT2 et JT6), traduisant le recours à l'interprétativité pathologique, les processus de pensée semblent être mis à mal chez Samuel, qui introduit la figure du sorcier qu'il convient d'anéantir, sans que cette représentation ne trouve d'ancrage perceptif. Réalité et fantasme doivent, semble-t-il, encore trouver ce point d'ancrage commun, dont la stabilité est la condition d'accès à l'identité.

➤ Axe de la relation clinique

Le niveau de la relation clinique se trouve nettement convoqué sur le devant de la scène lors de la passation avec les enfants du groupe externe. Cela donne à penser le besoin de ces sujets d'un étayage plus ou moins massif afin de soutenir d'une part l'attention sur la tâche à effectuer et le travail de la symbolisation d'autre part. Le clinicien semble être investi pour son rôle d'« attracteur » au sens où Houzel le propose, afin de rassembler et de contenir les éprouvés de ces enfants face aux planches du Rorschach. C'est là toute la question de la prégnance des remarques et questions adressées au psychologue (RC1), largement présentes dans les protocoles « externes ». Ces derniers donnent également à voir la difficulté à maintenir son attention sur la tâche à effectuer (RC4) comme si la priorité d'une situation ou d'un stimulus par rapport à un autre ne pouvait être établie. En ce sens, les indices RC4 peuvent témoigner, lorsqu'ils sont très présents, d'une difficulté dans la régulation des comportements et d'une

difficulté à temporiser face à la nécessité de réagir, par le recours à la motricité notamment. Cela traduirait également une carence de la symbolisation au regard d'une préférence accordée au système perceptivo-sensori-moteur. Ce besoin d'agir et d'activité se retrouve plus fréquemment chez les sujets « externes » par rapport aux autres enfants. Les dimensions de la prise de contrôle sur le clinicien (RC2) et du besoin de ce dernier de recadrer l'enfant (RC3) vont dans le sens d'une difficulté, au sens propre et figuré, à *rester à sa place*. Tout se passe comme si la *tridimensionnalité* de la pièce dans laquelle a lieu la passation du Rorschach est investie pour le *volume* qu'elle définit, permettant un mouvement impossible dans l'espace interne davantage *bidimensionnel* des enfants externes. L'exemple de Matthieu est riche de sens à ce niveau lorsqu'à l'enquête de la planche III (« on dirait un papillon parce qu'il a des ailes [la psychologue lui demande de ne pas taper les planches] ... [il se met debout sur la chaise, puis redescend et tourne autour de la chaise] », cotée *CE3* et *RC3*), son instabilité motrice traduit à la fois un manque de différenciation sujet/objet et d'un besoin pour lui d'intérioriser un contenant de pensée au sein duquel les représentations peuvent se déployer. L'analyse de la relation clinique semble ainsi apporter un riche éclairage sur l'économie psychique des sujets, au regard d'un défaut possible d'instauration d'une distance adéquate, *transitionnelle*, à l'objet tant matériel qu'humain.

➤ Indices globaux *CE1*, *JT7* et *JT8*

Il semble que la prégnance des contenus « Barrière » (*CE1B*) ou « Pénétration » (*CE1P*) ne diffère pas tellement dans sa répartition entre les enfants « externes » et les autres. La différence se situerait davantage au niveau qualitatif. En effet, le groupe externe aurait recours à des réponses cotées *B* pour des contenus sécurisants (« un bébé dans le ventre » ; « un kangourou »), faisant preuve de puissance (« un éléphant » ; « une voiture de course ») ou dont la peau peut changer de caractéristiques (« un caméléon »). Les réponses cotées *P* montrent une large mention de contenus dont les limites seraient floues, diffuses (« un fantôme » ; « un nuage ») ou carrément absentes, comme en témoignent les réponses qui mentionnent l'anatomie dans une confusion entre le dedans et le dehors (« le cœur de quelqu'un »). L'absence de locuteur (*JT7x*) semble se répartir de manière aléatoire parmi la totalité des protocoles de l'échantillon. Je propose ainsi de mettre cet indicateur au regard de la qualité de l'élaboration du contenu (*JT8*). L'association de ces deux indices permettrait dès lors de penser, pour un sujet particulier, la qualité du *jeu transitionnel* déployé. Dans notre groupe externe, on constate que l'élaboration du contenu est cotée plus fréquemment comme « excessive » (*JT8+*) que les enfants qui ne figurent pas dans ce groupe. Associée à l'absence de locuteur, cela renverrait à une difficulté

dans l'instauration d'une enveloppe narrative, soutien des processus de symbolisation. La passation donne ainsi l'impression, en condition spontanée, d'une énumération face aux stimuli successifs que sont les planches. Cela témoignerait d'une forte réactivité à l'environnement avant de pouvoir en saisir ses caractéristiques et donc réguler sa réponse en conséquence. Chez Arnaud et Nicolas, il est intéressant de noter que leur  $F+\%$  (= 25 et 31 respectivement) est très faible malgré une appréhension des planches davantage basée sur la forme des taches ( $F\%$  = 73 et 100). Ces enfants semblent « [...] ne pas tenir suffisamment compte de la réalité extérieure avant d'agir, [induisant] une simplification excessive du stimulus, perçu comme stressant » (Zabei, Ikiz, Kayaalp, & Baudin, 2005, p. 516).

### ➤ Synthèse et évaluation des capacités de mentalisation

Les enfants qui composent le groupe externe présentent davantage de *mises en question* par rapport au nombre de réponses données pendant la passation. La qualité de la fonction contenante interne de ces sujets serait précaire, s'inscrivant dans une fragilité des bases identitaires, de l'objet interne et du jeu transitionnel. Le *médium malléable* que sont les taches d'encre de Rorschach serait empreint de mouvements internes renvoyant à la confirmation du sujet dans son narcissisme primaire. Il semble difficile pour ces jeunes sujets d'établir une distance structurante entre le monde fantasmatique interne et la réalité objective, interrogeant la qualité d'un *trouver-crée* orienté vers la réalité. La distance aux objets apparaît sans cesse devoir être renégociée, mettant en péril les limites (diffuses) de la subjectivité. La motricité serait ainsi convoquée comme *seconde peau* afin d'éprouver quelque chose de ces limites et le *flot de paroles* pourrait être saisi, chez certain enfant, comme participant de la constitution d'une enveloppe sensori-motrice. Il n'est pas surprenant, au final, de retrouver dans le groupe externe des enfants dont la prégnance de l'instabilité fait l'objet d'une demande de consultation psychologique. L'autonomie de ces enfants, en terme de régulation des comportements et des affects, semble entravée et nécessiterait la présence d'un *objet-qui-contient* et *qui-figure*, afin de métaboliser l'expérience émotionnelle et d'instaurer des contenus de pensées qui *transitionnalisent* l'expérience. On peut donc faire l'hypothèse que les enfants qui composent le groupe externe peinent, seuls, à faire-sens de leur vécu expérientiel en s'affranchissant d'une appréhension *concrète* de la réalité. L'*autre-sujet* serait de la même manière abordé dans sa dimension *de surface*,

se prêtant ainsi plus facilement à la *projection*. Cela met en cause la possibilité de lui reconnaître un espace interne subjectif, donc la mentalisation.

## 6.2. Niveau intermédiaire : des enfants « fragiles » ?

Je reprends les repères proposés précédemment pour tenter d'élaborer une *compréhension clinique* du niveau intermédiaire de la qualité développementale de la fonction contenante, en prenant appui sur les protocoles de Nola, Eugénie, François, Etienne et Hélène. Leur score pour *MQ%* varie entre 58 et 93 au sein de ce groupe dit « intermédiaire ». Ainsi que je l'ai défini, le niveau intermédiaire de la fonction contenante renvoie à l'enjeu de l'instauration d'une aire transitionnelle au potentiel symbolisante, sur le modèle du couple même/autre. Le protocole de ces enfants attesterait donc d'une meilleure adéquation à la réalité objective, se donnant toutefois dans une relative *fragilité*. La *réalité trop réelle* de l'objet menace en effet de détransitionnaliser l'expérience. L'*objectivité* caractériserait ces protocoles, en tant qu'elle serait garante à la fois du lien à l'objet et d'un contrôle possible par le sujet de ses mouvements, qui pourraient mettre à mal les capacités de symbolisation.

La *Figure 7* rend compte de la *tendance à la cotation* de chaque indice de la grille de dépouillement. La *spécificité* d'un indice est définie comme précédemment, c'est-à-dire lorsque deux tiers (67%) des protocoles « non-externes » ( $n = 9$ ) présentant cet indice sont des protocoles du groupe intermédiaire ( $n = 5$ ).

ID							CE							JT						RC			
1	2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	
<b>100</b>	0	0	50	50	50	<b>100</b>	60	<b>80</b>	<b>67</b>	50	50	<b>75</b>	0	0	0	<b>100</b>	0	0	60	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

*Figure 7.* Tendances à la cotation spécifique de chaque indice calculées pour le groupe fragile, lorsque *MQ%* n'excède pas 100. Les scores égaux ou supérieurs à 67% figurent en gras dans le tableau. Les scores en italique indiquent ceux dont la spécificité n'est pas garantie.

Les indices *ID1*, *ID7*, *CE3*, *CE4*, *CE7* et *RC4* seraient repérés (au moins une fois) plus fréquemment dans les protocoles des enfants composant le groupe intermédiaire. On notera que les indicateurs *JT4*, *RC2* et *RC3* ne sont pas considérés comme spécifiques en raison du nombre (= 1) beaucoup trop faible de leur cotation parmi les protocoles « non-externes ».

➤ Lecture clinique des protocoles

La lecture clinique des protocoles des enfants du groupe intermédiaire *frappe* par le nombre *plutôt normatif* de réponses par enfant, variant entre 10 et 19. La productivité n'est pas excessive, ces enfants donnent une voire deux réponses par planche. Le partage de la pensée avec le tiers (lecteur) se fait avec d'autant plus d'aisance. L'enveloppe narrative est réduite, semble-t-il au strict nécessaire, du moins dans le cas d'Etienne, de François et d'Eugénie. Le contenu thématique des réponses laisse entrevoir un monde interne à la fois peuplé d'animaux *communs* (« chien », « lapin », « singe », par exemple) et de figures plus inquiétantes (« alien », « monstre »). On perçoit également une certaine proportion de réponses « tête de... », dont les détails composant le visage semblent être particulièrement investis. Cela se remarque notamment chez Nola, dont la réponse à l'enquête de la planche IV (« un monstre, parce qu'il y a la bouche et et les yeux [...] puis il y a aussi un nez de bien parce que là il y a la tête et sa bouche ») atteste bien d'un tel repérage. C'est peut-être plus largement sur fond de tension entre *logique* et *étrangeté* que se déploie la passation du Rorschach auprès des enfants qui composent le groupe intermédiaire.

➤ Analyse des psychogrammes

L'analyse des psychogrammes des enfants « intermédiaires » indique un score *F%* assez élevé dans l'ensemble ; celui-ci varie entre 67 et 90, situant systématiquement ces sujets au-dessus de la moyenne calculée pour l'échantillon total. Ces enfants privilégieraient un repérage sur la base des diverses parties de la tache d'encre afin de construire la réponse. La réponse d'Hélène à la planche VII (« c'est deux gens », cotée *F+*) vient rendre compte de l'importance du repérage de la *limite* au détriment d'une appréhension plus subjective et dynamique, comme le donne à voir sa précision à l'enquête (« [...] bah on dirait que c'est la bouche et puis c'est là il y a les yeux et puis là il y a un truc comme ça [*elle montre sa frange*] »). La dimension kinesthésique humaine (*K*) n'est ainsi pas donnée systématiquement et est même simplement absente dans le protocole de trois de ces enfants (60%). Lorsqu'elle est donnée, la *K* semble ne pas pouvoir s'offrir comme choix d'identification, à l'instar de la réponse d'Eugénie à la planche VI (« c'est comme un petit mur avec des dames qui sont collées », cotée *K-*). Les *kan* sont données en plus grand nombre, mais dans un registre thématique plutôt régressif, qui renvoie au caractère étrange. De plus, tout se passe comme si le mouvement, tant sur les scènes interne qu'externe, était réprimé, dans une insistance sur la *stabilité* et le *support*. Par exemple, la réponse d'Etienne à la planche VIII (« plein d'animaux qui ont fait une tour », cotée *kan+*) et celle d'Eugénie à la planche IV (« un

chien assis avec les oreilles comme ça », cotée *kan+* également) montrent comment se *fige* le mouvement ; l'impulsivité semble laisser place au *contrôle*, signant une difficulté à *imprimer sa marque* dans la rencontre avec l'objet.

➤ Identité et représentation de soi

L'identité et la représentation de soi font l'objet d'un nombre plus restreint de *mises en question* par rapport au groupe externe. On notera que les indices ayant trait aux confusions un/deux (ID2) ainsi qu'entre le dedans et le dehors (ID3) ne sont pas repérés au sein du groupe intermédiaire, ce qui attesterait d'une *limite* davantage établie entre le sujet et l'objet, le moi et le non-moi. Cela va dans le sens de ce qui a pu être avancé lors de l'analyse des psychogrammes ci-dessus. Il semble en effet que les réponses données par les enfants « intermédiaires » s'inscrivent dans un *contenant*. Ce dernier peut cependant être empreint d'étrangeté, comme si la *forme* de la tâche peinait à trouver un *contenu* adéquat. C'est dans ce sens que l'on peut concevoir la *tendance à la cotation* d'indices ayant trait au manque de représentation de soi (ID1). Celle-ci apparaîtrait dans une dimension étrange chez l'enfant « intermédiaire », alors que la *désorganisation* de l'image du corps serait davantage au premier plan dans les protocoles « externes ». L'exemple de la réponse (« un alien ») d'Hélène à l'enquête de la planche I (« là il y a les 4 yeux, et le nez là [?] c'était un peu bizarre, c'est tout un peu bizarre », cotée *ID1*) est parlant à ce titre. Les réponses de partie « isolée » d'humain ou d'animal (ID7) renvoient *au sentiment de non continuité du vécu corporel*, décrit plus tôt dans ce travail et se donneraient par rapport à *ce qui tend à s'échapper des limites définies par la peau*. Les « cornes », le « nez » et les « yeux », pour ne citer que ces exemples, attestent d'une rupture dans cette continuité du corps. Cela nous ramène à *ce qui doit être intégré au self* et faire sens dans une *unité*. C'est tout l'objectif du travail de la symbolisation.

➤ Construction des enveloppes psychiques

Le niveau de la construction et de la stabilité des enveloppes psychiques resterait celui pour lequel les protocoles du groupe intermédiaire seraient le plus mis en question. Au regard de la théorie, il s'agit de penser la relative difficulté qu'il peut résider dans le fait d'intérioriser les contenus de pensées (formant l'enveloppe psychique). Le recours à la motricité (CE3) est présent chez tous les enfants « intermédiaires », ce qui traduirait une difficulté à inscrire l'expérience dans un système de représentations. On voit par exemple comment la présenta-

tion de la planche IX à François (« un éléphant [*il se lève*] », cotée *CE3*) induirait un affect qui ne pourrait être *contenu* par le travail de la symbolisation. Il est intéressant de noter comment, à l'enquête, la présentation de cette même planche le *mène à la signer* de son prénom. La construction de l'objet interne impliquerait des passages par le corps propre ainsi que par un appui sur le caractère concret des taches (*CE7*), ce qui peut signifier un échec d'une mise en représentation. Etienne énumère les couleurs de la planche X (« ça pourrait être sinon du vert, du jaune, du bleu », cotée *CE7*) sans pouvoir leur prêter une signification, dans une impossibilité de leur *donner corps*. On note qu'Etienne est celui des enfants « fragiles » dont le protocole est également le plus mis en question au niveau de l'axe ID. C'est donc sur fond d'une *fragilité* des limites que se déploie une tentative d'inscription à l'interne (symbolisation) du vécu expérientiel. Les blancs des planches semblent raviver des angoisses particulières au niveau de l'inscription symbolisante du vécu. A l'enquête de la planche II, la réponse (se rapportant à un « alien ») d'Hélène (« il est tout bizarre, puis il bave. Et puis il y a un trou dans sa tête », cotée *IDI* et *CE4* notamment) met en évidence l'effraction des limites établies à priori. La perte de la substance, le *vidage* de l'espace interne, serait au premier plan, questionnant la dimension de l'effraction qui pourrait être vécue lorsque les capacités de symbolisation seraient débordées. La dimension de la dépendance à la fonction contenante symbolisante du double de soi serait implicitement convoquée pour les enfants dits « intermédiaires ». Son manquement pourrait être vécu sur le mode d'une *déchirure*, comme le donne à penser la réponse d'Eugénie à la planche VI (« là c'est comme un petit mur, avec des dames qui sont collées », cotée *CE5*) qui met en avant à la fois en évidence de la *limite* et la figure du *double*, dans une distance quasi abolie où le « mur » ferait seul office de *délimitation*. Ce manque de distanciation laisse entrevoir la difficulté de *jouer* avec l'objet dans une relative autonomie.

➤ Qualité du jeu transitionnel

La qualité du jeu transitionnel n'est pratiquement pas mise en question au sein des protocoles « intermédiaires » au regard des indices *JT1* à *JT6*. Le manque de conscience interprétative (*JT2*) ainsi que la difficulté à partager son monde interne en lien avec la réalité (*JT5*, *JT6*) ne sont plus repérables chez les enfants qui obtiennent un score *MQ%* inférieur à 100. Cela témoignerait d'une prise de distance avec l'objet, ce qui aurait cependant un coût au niveau de la qualité du jeu transitionnel. La *distance* devrait être contrôlée et c'est dans cette optique que le jeu se verrait *figé* face aux planches. Comme l'a théorisé Rausch de Trautenberg (1990), l'insistance sur l'objectivité du cadre de la représentation (augmentation du *F%*) peut



devenir tellement prégnante qu'elle empêche un *laisser-aller* à une appréhension plus personnelle de l'objet. L'exemple du protocole de François semble paradigmatique en ce sens et méritera que l'on s'y attarde plus tard. On peut faire l'hypothèse d'un mécanisme défensif dans le cas où, comme dit ci-dessus, les enveloppes psychiques seraient encore fragiles et menaceraient d'être mises à mal par le *débordement* de la symbolisation. La planche II et les détails rouges qui la composent rendrait compte de ce potentiel débordement chez tous les enfants « intermédiaires » : Hélène (« il bave », à propos d'un alien), Etienne (« une bouche de vampire qui est en train de sucer du sang »), Eugénie (« des traces de sang »), François (« là c'est le feu qui sort », à propos d'une fusée), Nola (« un bonhomme qui tire la langue »). Ces réponses semblent de plus s'offrir dans un registre *régressif* en réaction au caractère étrange de l'objet. Cela attesterait d'une aire transitionnelle de jeu encore mal établie chez les enfants qui composent le groupe intermédiaire.

➤ Axe de la relation clinique

La relation clinique, par rapport au groupe externe, est moins empreinte de sollicitations à l'encontre du clinicien, mais on ne saurait nier que tout enfant puisse lui adresser une question ou deux (RC1), devant le caractère flou des taches d'encre et la nouveauté du Rorschach dans l'expérience de vie des enfants. L'attention est cependant plus systématiquement portée, à une reprise au moins lors de la passation, hors de la tâche à effectuer (RC4) sans pour autant déstabiliser les processus de pensée. Il semble que l'objet sur lequel se déplace l'attention fasse davantage référence à une situation vécue, liée davantage à la reviviscence d'un affect par rapport au groupe externe. Cette authenticité est touchante chez Hélène à l'enquête de la planche VII (« Moi j'ai toujours cette frange, elle m'énerve. Mais si je la tiens comme ça là ça va, c'est tout le temps comme ça », cotée RC4) et chez Eugénie à la planche VIII également (« il est trop beau ton collier », cotée RC4). Il semble que ces enfants investissent la relation clinique, témoignant peut-être à la fois d'un besoin d'être en relation et d'une difficulté à se prêter au *jeu imaginaire* avec les planches de Rorschach.

➤ Indices globaux CE1, JT7 et JT8

Les réponses cotées B dans le groupe intermédiaire semblent être, dans une large mesure, des références au caractère *figé*. On observe ainsi une insistance sur ce qui permet le contrôle ou en demande (« deux messieurs qui portent un sac avec un papillon dedans » ; « [...] il y a un trou et puis on

met les pieds dedans comme ça et on enfile les bébés », ou sur la délimitation et le support (« des petits nains sur un mur, enfin un caillou »). La dimension du mouvement semble ainsi davantage évincée que dans les cas des protocoles « externes ». Les cotations en *P* ont quant à elles plutôt trait à une atteinte de la limite des objets, celle-ci étant établie *a priori* (« une bouche de vampire qui est en train de sucer du sang » ; « un papillon mais avec ses ailes toutes déchirées »). Cela renvoie à l'effraction des limites, que nous avons pu identifier au niveau CE. L'association des indices *JT7* et *JT8* met en lumière un protocole (François) qui fait état d'une absence de locuteur et d'une relative pauvreté dans l'élaboration de l'enveloppe narrative, dont il s'agit de discuter le statut au chapitre suivant (cf. *chap. 6.3.*).

### ➤ Synthèse et évaluation des capacités de mentalisation

Il semble que les enfants qui composent le groupe intermédiaire se situent à un moment du développement où la fiabilité des assises identitaires permettrait le retrait progressif d'une aire d'illusion (primaire). A ce titre, les limites du sujet et de l'objet auraient été suffisamment éprouvées pour mener l'enfant à rencontrer l'altérité de l'*autre-sujet*. C'est sur fond d'étrangeté que peut se penser cette rencontre avec l'objet (cf. object-presenting), dont il convient d'en symboliser quelque chose. Les *mises en question* se feraient ainsi davantage sur le versant de la symbolisation du vécu expérientiel, revoyant au niveau *intermédiaire* de la qualité de la fonction contenante. On peut concevoir que la relation à un *objet-qui-figure* l'expérience soit investie à cet effet, afin de stabiliser les enveloppes psychiques qui se construisent peu à peu au sein de la relation intersubjective. Le *double de soi* serait en charge de limiter la *rupture* de ces enveloppes, impliquant de se prémunir contre un vécu affectif trop intense. Cette tension entre *déchirement* et caractère *figé* se transférerait dans la matérialité des tâches de Rorschach. Une place serait ainsi accordée à la *logique* afin de limiter la rencontre avec la dimension de l'*étrangeté* dans l'appréhension d'un objet flou, aux contours mal définis. Le jeu transitionnel serait dès lors figé, mettant en touche la participation, plus subjectivante, de l'émotion dans la rencontre avec l'objet. Cela nécessite, pourrait-on dire, que l'objet se comporte de manière attendue (cf. double de soi), définissant ainsi un manquement dans la capacité à lui reconnaître un espace interne autonome. En terme développemental, il semblerait que le caractère *figé* introduise à l'expérience de la *malléabilité* ; ce ne serait qu'après une insistance sur les limites que celles-ci pourraient être inscrites dans un mouvement qui ne menace pas leur intégrité.

### 6.3. Retenue et enjeux œdipiens : l'exemple de François

Le caractère figé prendrait à l'extrême la forme d'une *retenue*, voire d'une inhibition, comme dans le cas de François. Chez cet enfant, l'association des indices *JT7x* et *JT8-* donne à penser qu'une aire transitionnelle de *jeu* peine à se déployer dans la rencontre avec les taches d'encre.

François donne 10 réponses au cours de la passation et appréhende majoritairement les taches de manière *logique* ( $F\% = 90$ ) en se basant sur leurs limites, participant à l'enquête du repérage des parties qui composent ses représentations. Cela attesterait de repères identitaires fiables. Il n'imprime cependant pas de mouvement à ses réponses ( $K$  et  $kan = 0$ ), ni ne prend en compte la couleur des planches (excepté la kinesthésie d'objet intégrant le rouge à la planche II), signant ainsi des réponses « pas très personnelles » et « affectivement peu chargées » (Rausch de Traubenberg, 1990, p. 73). Tout se passe comme si François était à la recherche d'une réponse correcte, ce que pourrait attester le besoin de la clinicienne de faire une remarque à la planche I (« [il n'y a pas de réponse juste ou fausse] ») après un temps de latence de 30 secondes. François ne jouerait pas avec les taches au sens d'une saisie transitionnelle, mais s'attarderait à les découper de manière à *trouver quelque chose de logique à dire*. La *négociation* de la réalité, au vu de la pauvreté de l'enveloppe narrative, ne semble pas ou peu possible comme si l'objectivité, permise par le contrôle, était garante d'une vérité. Le recours à la *logique* relève dès lors d'un mécanisme défensif qui entrave la possibilité d'une expression de la subjectivité dans des tonalités qui lui sont propres (affect, excitation). L'analyse du psychogramme montre que François utilise des *découpes arbitraires* (Dd) pour un tiers de ses réponses ; on peut faire l'hypothèse qu'elles témoignent « [...] d'un désengagement dans l'élaboration du stimulus et/ou d'un refuge face au débordement qu'engage la rencontre avec le matériel de l'épreuve projective » (Roman, 2015, p. 103).

Plus largement, la question de la symbolisation du vécu affectif dans le lien à un *objet-qui-figure* est au devant de la scène et interroge la qualité développementale de la fonction contenante comme possible instauration d'une aire transitionnelle de jeu entre le sujet et l'objet. La mise en jeu (représentation) de l'affect chez François serait difficile à ce moment de son développement, menaçant de submerger la fonction contenante du self, comme le donne à penser l'enquête de la planche II à propos de sa réponse « fusée » (« là c'est le feu qui sort », cotée *B* et *P*). Ainsi conçue, la *retenue* signerait un évitement des sollicitations émotionnelles et des figures

humaines, comme en témoigneraient ses réponses aux planches III (« des chiens », perçus en *F-*) et VII (« des os », perçus en *F-* également). Tout se passe comme s'il fallait à présent prêter une enveloppe psychique à ces os. La réponse de François à la planche VI (« tapis », cotée *CE6*) vient poser à la fois la question du *volume* de la représentation et de son caractère *figé*. Le mouvement à l'interne s'exprimerait ainsi sur la scène externe. La présentation de la planche IX (« un éléphant [*il se lève de sa chaise*] » cotée *B* et *CE3*) semble induire un affect contenu par la motricité. A l'enquête, cette même planche provoque également un mouvement de motricité, dans un contexte de *restauration narcissique*, puisque François « signe » la planche avec un crayon. En parcourant le protocole de François, il semble bien que le « courant narcissique » soit mis au second plan par rapport au « courant objectal » (Jung, 2015a, 2015b). On peut faire l'hypothèse que les enjeux liés au temps œdipien sont prégnants et qu'ils sont encore difficilement abordables en terme de symbolisation. La réponse que François donne à propos du « géant » perçu à la planche IV (« Sa main... [là ?] Oui [*il rigole*] Deux mains [encore des mains ?] Oui [*il rigole à nouveau*] », cotée *IDI*) donne le sentiment qu'il *choisit* consciemment de ne pas respecter la réalité du corps physique (il y a trois mains), alors que la troisième main du géant est située à l'endroit du *détail phallique* (sur fond d'une sexualisation des représentations propres au temps œdipien). Le fait de rigoler traduirait cette charge d'excitation.

C'est dans une tension entre vécu de passivité et volonté d'activité qu'il conviendrait peut-être de situer la *retenue* de cet enfant. François tenterait ainsi de consolider la distance dans son lien à l'objet, en se prémunissant d'un débordement fantasmatique (mode fictif) ou d'une réalité vécue trop abruptement (équivalence psychique). L'adéquation de ses représentations aux caractéristiques du stimulus n'est pas complètement objective ( $F+\% = 44$  ;  $F+\% \text{ élargi} = 56$ ) et témoignerait d'éléments plus subjectifs que François sera en mesure de mobiliser plus largement lorsqu'il aura davantage fait sens de ses mouvements internes, sans doute colorés par l'entrée dans l'Œdipe où la question de la *distance* à l'objet est implicitement convoquée.

#### 6.4. Pôle interne : malléabilité et capacité de mentalisation

Au Rorschach, la qualité de l'habileté à mentaliser se donnerait dans un contexte de *malléabilité* de l'objet, du médium que constituent les taches d'encre. Il s'agit ainsi de saisir l'expression de ce caractère malléable et l'on peut s'attendre, dans la lignée des analyses précédentes, qu'il se rencontre davantage au sein d'un protocole lorsque son score *MQ%* est faible. C'est du moins l'hypothèse formulée pour ce travail. Celui-ci a tenté de rendre compte,

dans le cas du groupe externe, d'une fiabilité insuffisante des limites de l'objet et des enveloppes psychiques qui entraverait l'accès à une saisie subjectivante de la réalité. Dans le cas du groupe intermédiaire, l'insistance sur le repérage de la limite et son contrôle amènerait l'enfant à se défendre du caractère étrange, évinçant le mouvement permis par l'affect. Cette mise à distance limiterait l'accès à la transitionnalité, condition de la mentalisation. On pourrait donc s'attendre à rencontrer, au pôle interne, davantage de *jeu* intégrant la dimension affective, dans un respect des limites de l'objet. Les protocoles d'Elise, de Marie, de Maxime et de Line obtiennent un score *MQ%* faible ; ceux des deux derniers semblent en revanche emprunter davantage au groupe intermédiaire (rupture, caractères étrange et figé) leurs modalités d'appréhension de l'objet. Je tente alors de dégager l'expression clinique de la fonction contenante au pôle interne en prenant appui sur les protocoles de Marie et d'Elise. En raison d'un nombre restreint de *mises en questions*, l'analyse regroupera certaines dimensions et se terminera par une synthèse plus détaillée sur les capacités de mentalisation qu'ont *a priori* ces deux filles.

➤ Lecture clinique des protocoles et analyse des psychogrammes

La lecture clinique des protocoles de Marie et d'Elise montre d'emblée comment la dimension du *plaisir* est convoquée : dans les représentations pour Elise, plus largement dans la relation clinique pour Marie. La référence à la danse est très présente dans les protocoles de ces deux filles et donne à penser la possibilité d'un partage et d'un accordage dans la relation à un objet, reconnu dans sa subjectivité. L'*autre-sujet* n'est en effet plus un double spéculaire et la réciprocité du lien ainsi représentée laisserait entrevoir la possibilité d'un engagement identificatoire. Les réponses kinesthésiques (humaines ou animales), à l'instar de la réponse d'Elise à la planche VII (« deux lapins qui s'amuse parce qu'ils sont copains », cotée *K+*), s'inscrivent dans une ébauche de *scénario* dans lequel l'affect apparaît intégré. On voit en effet comment se déploie ce mouvement *subjectif* dans une possibilité, semble-t-il, de bien tenir compte des caractéristiques formelles et chromatiques de la tache. Le *F+% élargi* apparaît en effet relativement élevé. Il semble encore qu'un jeu s'observe dans la manière qu'ont respectivement Marie et Elise de découper très fréquemment la tache en grand détail unitaire (*D%* = 76) ou d'appréhender rarement celle-ci selon ses caractéristiques formelles (*F%* = 18), sans que cela ne compromette l'adaptation à la réalité (*F+% élargi* = 64 et 95 respectivement).

➤ Identité, représentation de soi et enveloppes psychiques

L'identité et la représentation de soi seraient bien établies, dans la lignée de ce qui a déjà pu être avancé à propos des limites et de la présence de kinesthésies unifiées. Cela attesterait d'une *bonne* différenciation entre le sujet et l'objet. On repère chez Elise deux cotations ayant trait à une confusion entre le dedans et le dehors (ID3), qui ne semblent cependant pas remettre en question l'éprouvé de la peau dans sa fonction contenante. Sa réponse à la planche III (« des squelettes qui dansent [?] une fille et un garçon squelettes », cotée ID3) met en scène l'unité dans un contexte où l'affect n'est pas évincé, sur fond d'un rapprochement corporel entre la fille et le garçon. L'affect ne ferait ainsi pas l'objet du contrôle, comme cela pourrait être le cas des protocoles du groupe intermédiaire ; c'est davantage la représentation de la fille et du garçon qui dansent ensemble qui serait *refoulée*, restant toutefois disponible à la symbolisation, comme l'atteste l'évocation secondaire du sexe des squelettes. Le second indice ID3, repéré à la planche VIII (« un homme qui s'est fait mal, puis a cassé un petit bout de son os dedans lui », cotée ID3) suggère d'une part l'autonomie de la subjectivité et de l'espace interne par rapport à l'extérieur : l'« homme » s'est cassé seul un os, ce qui renverrait à l'avènement de la *conflictualité intrapsychique*. D'autre part, on entrevoit la dimension de la *réparation* et d'un dépassement de l'antinomie anéantissement/toute-puissance. « *La réparation non maniaque n'est pas une défense, car elle se fonde sur la reconnaissance de la réalité psychique* » (Roussillon, 2014, p. 259). Les limites peuvent être mises à l'épreuve, sans conséquence dramatique pour le self, ce qui attesterait de la possibilité de *saisir* son vécu expérientiel par le travail de la symbolisation. Chez Marie en effet, le recours à la motricité (CE3) apparaît secondairement par rapport aux mots et ne vient pas en lieu et place de ceux-ci, à l'instar de sa rencontre avec la planche II (« deux ours qui se tapent la main [*elle mime*] », cotée CE3). La motricité accompagne l'évocation de la réponse et se donne dans une continuité par rapport à celle-ci. L'analyse des axes ID et CE ne ferait donc pas état de *rupture* dans le travail de la symbolisation pour les enfants qui se situeraient au pôle interne.

➤ Qualité du jeu transitionnel et de la relation clinique

Marie et Elise présentent un protocole dans lequel on repère la dimension de l'interprétativité (JT2), ce qui ouvre le débat quant à la dimension pathologique qu'elle sous-tend. Ce mécanisme serait, dans leur cas, *adaptatif* et participant d'une saisie du comportement de l'objet en termes d'*états mentaux*. Marie, à l'enquête de la planche IV (« [...] c'est un géant blaireau qui est

très très fâché », cotée *JT2*) et Elise, à la planche IV également (« un grand homme avec une petite fille qui se cache derrière son dos, parce qu'elle est timide », cotée *JT2*), donnent des réponses qui se distinguent par la complexité de l'affect. Celui-ci sous-tendrait davantage la dimension la reconnaissance de l'*interdit* (Marie) et de l'*immaturité fonctionnelle* (Elise), face à une planche IV qui « [...] évoque force, puissance et autorité » (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1981, p. 65). Il semblerait que cela traduise la possibilité d'aborder la *position dépressive*, signant ainsi la reconnaissance de l'autonomie de l'*autre-sujet* en termes d'état mental (cf. *supra*). L'autonomie naissante des représentations, quoique certainement fragile à cet âge, offrirait prochainement la possibilité de *négoier* la tâche, comme l'attesterait la présence de trois cotations ayant trait au désir de modifier les caractéristiques de la tâche (*JT1*) dans le protocole de Marie. Cela signerait l'avènement d'une *distance* entre l'objet et sa représentation à l'interne, et conditionnerait l'accès à une réalité de *second degré*, comme pourrait en attester le recours à l'humour à l'enquête de la planche VIII (« [...] ça a un peu une forme de raie... sauf en évitant les pattes parce qu'autrement ça fait pas une raie, ça fait plutôt une raie qui marche et puis les raies ça marche pas », cotée *JT1*). La remarque que Marie adresse à la clinicienne (*RC1*) à l'enquête de la planche III (« alors ça je me souviens par cœur je t'ai dit que c'était deux singes avec un papillon... elle était trop cool cette image, c'était ma deuxième préférée », cotée *RC1*) rendrait finalement compte du plaisir lié à la capacité de *jouer sur la réalité*, au sens où Fonagy et Target (1996, 2000, 2007 ; Target & Fonagy, 1996) l'ont formulé.

### ➤ Synthèse et évaluation des capacités de mentalisation

La qualité de ce jeu sur la réalité permettrait donc le repérage des capacités de mentalisation, dans un contexte où le réel et l'imaginaire s'articulent de manière fonctionnelle. Elles pourraient, au Rorschach, être discutées selon les propositions de Chabot *et al.* (2015, pp. 228-233) quant à l'évaluation du jeu avec des figurines. Il semble que ces éléments puissent être dégagés chez Elise et Marie dans la rencontre avec le matériel projectif du Rorschach. En effet, Elise et Marie ont de bonnes *capacités à faire semblant*, dont témoigne l'expression symbolique d'éléments subjectifs au sein d'un cadre qui permet d'appivoiser leurs mouvements internes. Les réponses sont porteuses, semble-t-il, de leurs « propres préoccupations », traduites notamment au Rorschach par la dimension de la relation amicale d'amusement. Il y aurait ainsi une *richesse dans l'élaboration des contenus de jeu*, mettant en scène de riches interactions et d'échanges sur fond de réciprocité entre des sujets. Ces ébauches de scénario

s'offrent dans une organisation qui évince, pourrait-on dire, les dimensions de l'ennui ou de la répétition, surtout dans le cas du protocole de Marie. Cela va de pair avec une *richesse de l'expression des affects*, offrant la possibilité de diversifier le registre affectif dans lequel se donnent les réponses. A l'amusement succède de la timidité chez Elise, ou de la colère chez Marie, sans que ces vécus affectifs n'entravent la possibilité d'organiser le jeu. Ces jeunes filles feraient donc preuve de bonnes compétences dans la capacité de *régulation de l'affect*. On ne constate pas de débordement par l'agir, court-circuitant le travail de la symbolisation. La *cohérence du discours et de ses modalités d'expression* laisserait ainsi entrevoir une congruence entre les niveaux verbaux et non verbaux, signant la possibilité d'une authenticité dans le partage de l'affect et de sa représentation. Cela présuppose d'être en lien avec son monde interne, ce qui atteste d'une *capacité à exprimer et à reconnaître ses états mentaux*, ainsi qu'à utiliser cette compréhension du monde interne pour se saisir du comportement de l'objet. Les relations causales entre ces deux registres seraient établies ; la petite fille d'Elise (planche IV) se cache parce qu'elle est timide. L'interprétativité se formulerait au final en termes de capacités de mentalisation.

En somme, le *dynamisme* et la *mise en mouvement* (kinesthésies) des limites caractérisent les protocoles de Marie et d'Elise, sous-tendus par la possibilité d'intégrer le vécu affectif à la représentation. L'affect est symbolisé, mis en forme<sup>10</sup>, et traduit implicitement ce qui de la subjectivité se loge dans l'objectivité, définissant par là une *aire transitionnelle de jeu* structurante. Dans ce contexte de *subjectivation de l'objet*, la mise en forme adéquate de l'affect permet le dégagement d'une signification au déplacement des limites, condition d'une rencontre avec la *subjectivité de l'objet*. Ceci témoignerait de l'habileté à mentaliser chez l'enfant, c'est-à-dire de la compréhension d'un comportement comme étant fonction de l'affect sous-jacent. Au Rorschach, ce serait donc l'*engagement affectif* avec le médium malléable que sont les taches qui attesterait des capacités de mentalisation, pour autant que le *jeu* participe à la construction d'une réalité dans laquelle sujet et objet co-existent. *La notion d'accordage, sur ses versants affectifs, relationnels et comportementaux, sous-tendrait toute tentative de jeu avec la réalité et permettrait la négociation de celle-ci dans une perspective qui n'aliène pas le self.*

<sup>10</sup> On peut relever que l'*information* (cf. Roman, 2015) de l'état affectif du bébé par l'*objet-qui-figure* permet au final de *donner forme* à l'affect, dans une configuration qui soit orientée vers la réalité, donc partageable.



## 7. Conclusion

L'analyse des problématiques aux différents niveaux développementaux de la fonction contenante, reflétée par le score  $MQ\%$ , montrerait au final une évolution dans le travail de la pensée, permise par l'intériorisation des fonctions contenante et réflexive parentale. La qualité du jeu transitionnel renverrait à celle de la fonction contenante qui se définit par un triple ancrage. Ce dernier doit à son tour être interrogé à un niveau qualitatif, dynamique et clinique. L'agencement des diverses cotations de la *grille de dépouillement* permet de rendre ce caractère *non figé* à l'analyse des protocoles. Ces cotations deviennent dès lors des repères à partir desquels est interrogé le triple ancrage de la fonction contenante, porté ensuite au regard de l'actualisation des enjeux relationnels au sein de la relation clinique. Le *chapitre 6* nous a occupés à dégager sur cette base la dynamique du lien à l'objet, dont les synthèses reprennent, pour chacun des niveaux de la qualité développementale de la fonction contenante, les points les plus pertinents en ce qui concerne les capacités de mentalisation. Je propose ainsi de retenir la notion d'*accordage*, empruntée dans une certaine mesure à Stern, comme témoin des capacités de mentalisation au Rorschach, comprenant à la fois la possibilité de *malléabiliser* et de *s'engager affectivement* avec les taches d'encre sans que cela ne mette à mal leurs limites objectives ou celles de la subjectivité. Elle prendrait tout son sens au Rorschach et rappelle la nécessité d'une régulation adéquate des échanges entre sujet et objet, imaginaire et réalité, affects et représentations. Cela offrirait la possibilité d'une adaptation des mouvements affectifs dans la relation à l'objet, permettant au sujet de donner du caractère objectif à la subjectivité, et inversement d'attribuer un caractère subjectif à l'objectivité. *Subjectiver l'objet, c'est reconnaître sa subjectivité en tant qu'autre-sujet, animé par un monde interne propre soutenu par des états mentaux.* Le Rorschach met ainsi à l'épreuve les potentialités du travail de la symbolisation, celui-ci étant à considérer comme « [...] 'affects-dépendant', puisque c'est dans le cadre des interactions précoces qu'il va se jouer et se déployer et que celles-ci, nous l'avons dit, se trouvent centrées par le jeu des affects et des émotions » (Golse, 2015, p. 332). On rejoint dans cette optique la description que nous avons faite du rôle de l'environnement dans les premières années de vie de l'enfant. Il semble par ailleurs que ce travail permette de penser à l'existence d'un lien intergénérationnel, entre la qualité du fonctionnement réflexif parental et la qualité du jeu de l'enfant avec les taches d'encre de Rorschach. Le niveau interne de la fonction contenante signerait dès lors l'intériorisation de la fonction contenante parentale et offre au sujet la possibilité d'établir un lien subjectivant entre mondes interne et externe. Une recherche complémentaire plus rigoureuse est cependant requise, en prenant

davantage en compte certaines caractéristiques propres à l'enfant, dans une volonté de ne pas situer unilatéralement, du côté des parents, les difficultés de mentalisation de l'enfant. *Avec la prudence nécessaire, nous dirons donc que la possibilité d'un accordage se rencontre dans un contexte développemental au sein duquel l'affect peut être mis en jeu.* Chabot et al. (2015) parlent à ce titre d'un environnement où les vécus émotionnels de l'enfant peuvent être reconnus, puis réfléchis de manière cohérente, contingente et marquée. Les propositions théoriques de Winnicott, à propos de l'aire transitionnelle, ainsi que de Fonagy et Target, au sujet des modes psychiques fictif et équivalent d'appréhension de la réalité, définissent un cadre intéressant pour penser ce *jeu*, entre soi et l'autre d'une part, entre imaginaire et réalité d'autre part.

La qualité du *jeu* trouverait peut-être une expression au travers du score *F+% élargi*, sans pour autant la réduire à ce seul indice. Ce score semble revêtir une certaine pertinence dans l'évaluation des potentialités de *jeu sur la réalité* du sujet. On pourrait dès lors, à ce stade, regretter que les diverses contributions normatives en ce qui concerne les indices du psychogramme n'aient jamais véritablement pris en compte cet *indice global*. On peut d'ailleurs mentionner que cette non-spécificité lui enlève une partie de son attrait et interroge légitimement son *pouvoir discriminant* au sein de la population des enfants âgés entre 6 et 8 ans. Une autre limitation est à signaler : le score *F+% élargi* peut apparaître élevé quand bien même les déterminants qui président à l'élaboration de la réponse ne se donnent pas dans une variété. Je rappelle également que l'évaluation de la qualité formelle d'une représentation est définie statistiquement (e.g. Blomart, 1998). Je propose cependant d'accorder davantage d'importance au score *F+% élargi*, qui permettrait d'effectuer un premier repérage sur la qualité du *jeu transitionnel*, en l'associant avec d'autres indices du psychogramme dont la valeur et la signification semblent bien établies par rapport à notre problématique. Je pense plus particulièrement au repérage des kinesthésies humaines notamment et du mode d'appréhension de la tache d'encre (*G%* ; *D%*). Son association avec le nombre de *mises en question* encourage à considérer plus systématiquement et peut-être plus rigoureusement la qualité de la production verbale de l'enfant au Rorschach, en condition spontanée et lors de l'enquête. Au final, ce sont les représentations de soi, des relations et l'intégration de l'affect qui doivent être interrogées. L'étude des scores MOA, finalement abandonnée dans ce travail, constituerait un repère supplémentaire à ce niveau.

## 7.1. Limites et perspectives

Cela nous mène donc aux critiques que l'on peut formuler à propos de ce travail. On peut sensibiliser à nouveau le lecteur quant au petit nombre de sujets qui composent l'échantillon sur lequel s'est basé ce travail. Les résultats des analyses statistiques sont dès lors à envisager comme *pistes réflexives* davantage qu'en tant que données dont la validité et la fidélité seraient bien établies. Il faut également mentionner que les enfants ont été sélectionnés dans la base de données élaborée dans le cadre de la thèse doctorale de N. Stempfél, dont le groupe clinique condense une problématique particulière (difficultés attentionnelles). 31% des sujets de mon échantillon sont issus de ce groupe clinique, ce qui n'est pas négligeable en soi. Dumas (2013) mentionne que la prévalence du « déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité » est de 4 à 6,5% dans la population des enfants et des adolescents. Il est ainsi important de garder en tête le contexte *clinique* des résultats obtenus dans ce travail. Il serait très certainement intéressant de les confronter à la pratique quotidienne du bilan affectif. C'est donc là toute la question du *pouvoir discriminant* des scores *MQ%* et *F+% élargi*, dans le sens où ils sembleraient bien distinguer les sujets avec des difficultés relativement saillantes, au niveau des difficultés d'attention dans notre cas. Dans une perspective psychopathologique plus classique, on peut s'interroger sur la pertinence de ces indices dans le repérage des organisations psychotiques, limites ou névrotiques de la personnalité. Target et Fonagy (1996) laissent cependant entendre que l'habileté à mentaliser permette de mieux consolider la position dépressive et d'aborder plus sereinement le temps œdipien.

Par ailleurs, il est difficilement imaginable d'utiliser le score *MQ%* dans la pratique clinique quotidienne, faute de normes et, surtout, de validation de la *grille de dépouillement*. Je mentionne en effet que cette *grille* a été élaborée à partir de la lecture des protocoles qui ont fait ensuite l'objet d'une analyse pour ce travail. Il va de soi que cette *liste* devrait être soumise à une discussion plus large sur sa pertinence et son exhaustivité pour prétendre à une fiabilité suffisante. Il serait par ailleurs à envisager de la mettre à l'épreuve de la fidélité interjuge. La *grille de dépouillement* a été élaborée puis utilisée sans concertation avec un tiers, ce qui pose en outre la question de son objectivité. De cette manière, on réaffirmera encore la nécessité d'une analyse clinique des protocoles, bien que les repères définis par ce travail puissent soutenir des bases à une discussion sur le dégagement des problématiques.

Finalement, on peut encore se questionner sur la pertinence de l'utilisation du Rorschach à des fins d'évaluation de la fonction contenante et *in fine* des capacités de mentalisation. Ces dernières ne doivent pas être conçues comme étant acquises et constantes, car elles dépendent de l'*activation émotionnelle* vécue dans une situation relationnelle donnée (A. Borghini, communication personnelle [séminaire CEPUSPP], 3 juin 2016 ; Slade *et al.*, 2005b). D'autres épreuves projectives thématiques, comme le *Children Aperception Test* (CAT ; Bellak & Bellak, 1954) ou de jeu, comme le Scéno-test (Von Staabs, 1964), interrogent davantage les relations d'objet et apportent ainsi une lecture complémentaire nécessaire à ce niveau (e.g. Roman, 2014). L'intensité de l'activation diffèrerait d'ailleurs entre les sujets pour une même situation. L'épreuve de Rorschach mobiliserait de façon *inéegale* l'émotion des sujets, selon les contextes de vie et les expériences affectives antérieures. Dans le cas des enfants de 6-8 ans, on peut toutefois faire l'hypothèse d'une expérience de vie limitée, dans la majorité des cas, au cercle familial et à la séparation d'avec les figures premières d'attachement dans le contexte des premières années de la scolarité. La variance dans l'avènement des capacités de mentalisation serait à situer, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises au fil de la progression de ce travail, dans le *contexte développemental* primaire (relation parent/enfant). Dans une optique holistique, on pourrait finalement réfléchir sur le lien entretenu entre *imago maternel/paternel*, *fonction contenante* et *attachement*.

## 8. Bibliographie

- Akman, L. & Zanini, J. (2015). *L'échelle MOA et les approches relationnelles : Une contribution normative* (Mémoire de master non publié). Université de Lausanne, Lausanne, Suisse.
- Baumann, N., Quartier, V., & Antonietti, J.-P. (2012). Contribution à une étude normative de l'épreuve de Rorschach auprès d'un groupe d'enfants de 8 à 14 ans non-consultants. *Psychologie clinique et projective*, 18(1), 235-260. doi: 10.3917/pcp.018.0235
- Bellak, L. & Bellak, S. (1954). Manuel du test d'aperception pour enfants : CAT. Paris, France : ECPA.
- Bion, W. R. (1979). *Aux sources de l'expérience* (F. Robert, trad.). Paris, France : Presses Universitaires de France. (Edition originale, 1962).
- Blomart, J. (1998). *Le Rorschach chez l'enfant et l'adolescent : Etude génétique et liste de cotation des formes*. Paris, France : Editions et Applications Psychologiques.
- Boekholt, M. (2006). *Epreuves thématiques en clinique infantile : Approche psychanalytique*. Paris, France : Dunod.
- Braconnier, A. (2007). Transitionnel. In R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie* (2<sup>ème</sup> ed.) (p. 729). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bursztejn, C. (2015). Développement social et intersubjectif. In B. Golse (Ed.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (pp. 236-244). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Chabot, A., Achim, J., & Terradas, M. M. (2015). La capacité de mentalisation de l'enfant à travers le jeu et les histoires d'attachement à compléter : perspectives théorique et clinique. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 207-240. doi: 10.3917/581.0207
- Chagnon, J.-Y. (2011). L'apport des épreuves projectives – approche psychanalytique – au bilan de l'enfant et de l'adolescent. Bilan de 30 ans de travaux. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 48-53. doi: 10.1016/j.neurenf.2009.10.002
- Choquet, F. (2005). L'équation couleur/affect au Rorschach : discutée et discutable. *Bulletin de psychologie*, 480(6), 639-643. doi: 10.3917/bupsy.480.0639
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17(2), 81-102. doi: 10.3917/cpc.017.0081
- Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Le Carnet PSY*, 109(5), 29-34. doi: 10.3917/lcp.109.0029

- Ciccone, A. (2008). L'écllosion de la vie psychique. In A. Ciccone, Y. Gauthier, B. Golse., & D. Stern (Eds.), *Naissance et développement de la vie psychique* (pp. 11-37). Toulouse, France : Editions ères. Récupéré à : <http://www.cairn.info/naissance-et-developpement-de-la-vie-psychique--9782749209722.htm>
- Ciccone, A. (2014). Naissance et développement de la vie psychique. In R. Roussillon (Ed.), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2<sup>ème</sup> éd.) (pp. 50-60). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Emmanuelli, M., Azoulay, C., Bailly-Salin, M.-J., & Martin, M. (2001). Contribution du Rorschach au diagnostic d'état-limite. *Psychologie clinique et projective*, 7(1), 101-122. doi: 10.3917/pcp.007.0101
- Fisher, S. & Cleveland, S. E. (1958). *Body image and personality*. New York : Van Nostrand - Reinhold.
- Fonagy, P. (2000). Attachement au cours de la petite enfance, désordres de la conduite à l'adolescence : le rôle de la fonction réflexive (M. Desplino, trad.). In International Society for Adolescent Psychiatry (Ed.), *Personality and conduct disorders* (pp. 345-364). Paris, France : Editions GREUPP « Adolescence ».
- Fonagy, P. & Target, M. (1996). Playing with reality : I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 217-233.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function : Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P. & Target, M. (2000). Playing with reality : III. The persistence of dual psychic reality in borderline patients. *International Journal of Psychoanalysis*, 81, 853-873.
- Fonagy, P. & Target, M. (2007). Playing with reality : IV. A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88, 917-937. doi: 10.1516/ijpa.2007.917
- Frédéric-Libon, C. (2001). Réflexions autour de certains phénomènes archaïques au Rorschach chez l'enfant : les distorsions de la relation contenant-contenu. *Psychologie clinique et projective*, 7(1), 127-152. doi: 10.3917/pcp.007.0127
- Frédéric-Libon, C. (2005). Phénomènes archaïques de pensée au Rorschach en clinique infantile. *Bulletin de psychologie*, 58(6), 645-654.
- Funck-Brentano, I. (2015). Donald W. Winnicott (1896-1971). In B. Golse (Ed.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (pp. 65-79). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Golse, B. (2004a). Entre mère et bébé : éduquer les sentiments ou co-construire les affects ? *L'Autre*, 5(2), 215-225. doi: 10.3917/lautr.0014.0215

- Golse, B. (2004b). Les bébés savent-ils jouer ? *La psychiatrie de l'enfant*, 47(2), 443-455. doi: 10.3917/psy.472.0443
- Golse, B. (2014). Le concept d'équation symbolique au regard de la polysensorialité. L'émergence progressive de la symbolisation chez le bébé. *Topique*, 127(2), 29-38. doi: 10.3917/top.127.0029
- Golse, B. (Ed.). (2015). *Le développement affectif et cognitif de l'enfant*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Holaday, M. & Sparks, C. L. (2001). Revised Guidelines for Urist's Mutuality of Autonomy Scale (MOA). *Assessment*, 8(2), 145-155. doi: 10.1177/107319110100800203
- Jean-Strochlic, C. (2004). La digestion psychique : une fonction maternelle. *Revue française de psychosomatique*, 26(2), 179-191. doi : 10.3917/rfps.026.0191
- Jung, J. (2015a). Le narcissisme primaire, le double et l'altérité. *Recherches en psychanalyse*, 19(1), 77-86. doi: 10.3917/rep.019.0077
- Jung, J. (2015b). L'ombre du double. Un malaise dans la réflexivité. *La psychiatrie de l'enfant*, 58(1), 5-22. doi: 10.3917/psy.581.0005
- Lehmann, J.-P. (2007a). De la sollicitude à l'utilisation de l'objet. In *La clinique analytique de Winnicott : De la position dépressive aux états-limites* (pp. 229-244). Toulouse, France : Editions ères. Récupéré à : <http://www.cairn.info/la-clinique-analytique-de-winnicott--9782749201160.htm>
- Lehmann, J.-P. (2007b). Holding et handling. In *La clinique analytique de Winnicott : De la position dépressive aux états-limites* (pp. 170-206). Toulouse, France : Editions ères. Récupéré à : <http://www.cairn.info/la-clinique-analytique-de-winnicott-9782749201160.htm>
- Leroux, J. & Terradas, M. M. (2013a). Evaluation de la qualité développementale de la fonction réflexive parentale chez les mères d'enfants présentant un trouble réactionnel de l'attachement. *La psychiatrie de l'enfant*, 56(2), 557-583. doi: 10.3917/psy.562.0557
- Leroux, J. & Terradas, M. M. (2013b). Fonction réflexive parentale et trouble réactionnel de l'attachement : perspectives théoriques. *La psychiatrie de l'enfant*, 56(1), 293-315. doi: 10.3917/psy.561.0293
- Lévêque, C. (2010). Jeu, entrejeu et fonction réflexive de l'objet. *Le Journal des psychologues*, 276(3), 28-33. doi: 10.3917/jdp.276.0028
- Liberman, M. (2015a). Donald Meltzer (né en 1922). In B. Golse (Ed.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (pp. 104-111). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Liberman, M. (2015b). Margaret S. Mahler (1900-1985). In B. Golse (Ed.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant* (pp. 79-89). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

- Petot, J.-M. (2007a). Maintien. In R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie* (2<sup>ème</sup> éd.) (p. 432). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Petot, J.-M. (2007b). Maniement. In R. Doron & F. Parot (Eds.), *Dictionnaire de psychologie* (2<sup>ème</sup> éd.) (p. 435). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Quartier, V. (2010). Le tempérament de l'enfant et ses réactions émotionnelles. *Enfances & Psy*, 4, 31-39.
- Rausch de Traubenberg, N. (1990). *La pratique du Rorschach* (6<sup>ème</sup> éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Rausch de Traubenberg, N. & Boizou, M.-F. (1981). *Le Rorschach en clinique infantile : L'imaginaire et le réel chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- Roman, P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité. *Psychologie clinique et projective*, 7(1), 71-84. doi: 10.3917/pcp.007.0071
- Roman, P. (2014). Les épreuves projectives en psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. In R. Roussillon (Ed.), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2<sup>ème</sup> éd.) (pp. 547-587). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Roman, P. (2015). *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent : Approche psychanalytique* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris, France : Dunod.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostic*. Berne, Suisse : Hans Huber.
- Roussillon, R. (2001). L'objet « médium malléable » et la conscience de soi. *L'Autre*, 2(2), 241-254. doi: 10.3917/lautr.005.0241
- Roussillon, R. (2012a). La fonction symbolisante de l'objet. In *Agonie, clivage et symbolisation* (2<sup>ème</sup> éd.) (pp. 168-185). Paris, France : Presses Universitaires de France. Récupéré à : <http://www.cairn.info/agonie-clivage-et-symbolisation--9782130608837.htm>
- Roussillon, R. (2012b). Symbolisation primaire et identité. In *Agonie, clivage et symbolisation* (2<sup>ème</sup> éd.) (pp. 217-235). Paris, France : Presses Universitaires de France. Récupéré à : <http://www.cairn.info/agonie-clivage-et-symbolisation--9782130608837.htm>
- Roussillon, R. (Ed.). (2014). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2<sup>ème</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning : an introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281. doi: 10.1080/14616730500245906
- Slade, A., Aber, J.L., Bresgi, I., Berger., B., & Kaplan (2004). *The Parent Development Interview – Revised* (Manuscrit non publié). The Psychological Center, The City College of New York, New York.



- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005a). *Addendum to reflective functioning scoring manual* (Manuscrit non publié). The Psychological Center, The City College of New York, New York.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005b). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap : A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283-298. doi: 10.1080/14616730500245880
- Stempfel, N. (in prep). *Les difficultés attentionnelles chez l'enfant de 6 à 10 ans : influence des représentations parentales et du développement de la personnalité – étude longitudinale*.
- Target, M. & Fonagy, P. (1996). Playing with reality : II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis*, 77, 459-479.
- Von Staabs, G. (1964). *Le Scéno-test*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Winnicott, D. W. (1971). *De la pédiatrie à la psychanalyse* (J. Kalmanovitch, trad.). Paris, France : Payot. (Edition originale, 1969).
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité* (C. Monod & J.-B. Pontalis, trads.). Paris, France : Gallimard. (Edition originale, 1971).
- Zabei, M., Ikiz, T., Kayaalp, L., & Baudin, M. (2005). Etude sur les particularités de l'organisation psychique de l'enfant instable à travers le test de Rorschach. *Bulletin de psychologie*, 479(5), 513-520. doi: 10.3917/bupsy.479.0513



## Table des Annexes

<b>Annexes A – Epreuve de Rorschach.....</b>	<b>84</b>
Elise, 6 ans et 0 mois.....	84
Marie, 7 ans et 8 mois.....	87
Maxime, 6 ans et 1 mois.....	94
Line, 6 ans et 0 mois.....	98
Nola, 6 ans et 0 mois.....	102
Eugénie, 7 ans et 11 mois.....	106
François, 6 ans et 5 mois.....	110
Etienne, 6 ans et 7 mois.....	113
Hélène, 6 ans et 10 mois.....	116
Alan, 6 ans et 1 mois.....	121
Milo, 7 ans et 6 mois.....	125
Arnaud, 7 ans et 4 mois.....	129
Matthieu, 7 ans et 4 mois.....	143
Nicolas, 6 ans et 2 mois.....	147
Samuel, 6 ans et 0 mois.....	151
<b>Annexes B – Scores de fonctionnement réflexif (PDI-R).....</b>	<b>156</b>
Canevas de l’entretien PDI-R (N. Stempfél, adapté d’Aber <i>et al.</i> , 2003).....	156
Grille de cotation des PDI-R (N. Stempfél, adapté de Slade <i>et al.</i> , 2005a).....	160
Parents d’Elise.....	161
Parents de Marie.....	162
Parents de Maxime.....	163
Parents de Line.....	164
Parents de Nola.....	165
Parents d’Eugénie.....	166
Parents de François.....	167
Parents d’Etienne.....	168
Parents de Hélène.....	169
Parents d’Alan.....	170
Parents d’Arnaud.....	171
Parents d’Elodie.....	172
Parents de Nicolas.....	173
Parents de Samuel.....	174
<b>Annexes C – Tableau des résultats (Excel).....</b>	<b>175</b>
<b>Annexes D – Analyse des données (SPSS).....</b>	<b>176</b>
Corrélation de Pearson : tableau croisé.....	176
Corrélation de Spearman : tableau croisé.....	177
<b>Annexes E – Grille de dépouillement (format pour photocopie).....</b>	<b>178</b>



## Annexes A – Epreuve de Rorschach

### Elise, 6 ans et 0 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	<b>Des monstres qui dansent</b> (Des monstres qui dansent ?) Mmh. (autre chose ?) Avec <b>une fille</b> . (8'') Et <b>des loups</b> . (9'') (D'accord. autre chose ?) (non de la tête)	( ? ) Là. Là, ici, la fille. (les monstres ?) Là. (loup ?) (6'') (loup ?) C'est les monstres et les loups. (fille ?) Parce que ça a l'air d'une tête de loup et un corps de loup, et ça c'est le corps de une f- petite fille.	DG kan+ (A)/H  D F- A	
	2				
II	3	(16'') <b>Un volcan qui déborde sur un château</b> . (Un volcan qui ?) déborde sur un château. ( ? ) Mmh, non.	( ? ) Là. Le château là. ( ? ) Parce que là il y avait des choses toutes rouges comme ça qui débordent. ( ? ) Parce que là il y a un bout de château.	G kobC Pays B/P	
III	4	(9'') <b>Des squelettes qui dansent</b> . (10'') (?) ... <b>Une fille et un garçon squelettes</b>	( ? ) Là. (fille et le garçon squelettes ?) Mmh. (D'accord. Quelle est la fille et quel est le garçon ?) Là c'est la fille (à gauche), lui le garçon (à droite). ( ? ) On dirait des squelettes, parce qu'en fait il y a un corps d'un bonhomme... ( ? ) Celui-là comme ça, parce que le squelette c'est dedans les bonhommes.	D K- Anat (P)	ID3
IV	5	(22'') <b>Un grand homme avec une petite fille qui se cache derrière son dos</b> , parce qu'elle est timide. (D'accord. un grand quoi ?) Un grand homme et puis une petite fille qui se cache derrière son dos parce qu'elle est timide (D'accord)	( ? ) Là (Mmh. Et la petite fille ?) Là ( ? ) On dirait des petits pieds, une petite jupe, et une veste et on dirait des baskets, un visage, des mains (D'accord)	G K+ H B	JT2
V	6	(7'') <b>Une chauve-souris qui vole dans le noir</b> ... (Mmh) Quand tout le monde est endormi pendant la nuit (D'accord)	( ? ) Là (indique la globalité) ( ? ) Mmh, il y a un corps de chauve-souris qui vole, la tête et puis les ailes, les pieds, les jambes (D'accord) (Elle regarde ce que la psychologue écrit) (Je suis en train d'écrire où t'as vu ça, comme ça je me rappelle par la suite)	G kanC'+ A ban  Richesse du symbolisme	ID5
VI	7	(9'') <b>Un loup qui est mort dans la nuit</b> , parce que quelqu'un l'a tué pour le dévorer.	( ? ) Là (Attends, tu me montres ?) Ici. (Tout ça ?) Oui. ( ? ) La tête, là. (Mmh) Le nez, la bouche, le corps. (C'est où la bouche ?) Là (D'accord)	G KC'+ A P	JT2
VII	8	(17'') <b>Deux lapins qui s'amuse</b> nt parce qu'ils sont copains. (D'accord)	( ? ) Là. ( ? ) Il y a les oreilles, un visage, de petites pattes (tu veux rajouter autre chose ?) Mhmh (signe non de la tête)	D kan+ A	
VIII	9	(12'') <b>Un homme qui s'est fait mal</b> , puis a cassé un petit bout de son os dedans lui. (Un homme qui ?) qui s'est fait mal alors il a cassé un petit bout d'os dedans lui. (D'accord)	( ? ) Là, le squelette. ( ? ) Parce que les hommes ils ont un cou, une tête, des bras, ... EL : Ouais. (Où ?) Là (elle indique la Ban). D'accord.	G F+ Anat P -> C ?  [D F+ A ban]	ID3
IX	10	(10'') <b>Des dragons qui se crachent du feu</b> pour s'amuser (Mmh)	( ? ) Là ( ? ) Parce que là c'est le feu, et là c'est	D kanC+ A	

			la tête. Et, et puis là c'est la bouche, et là c'est le feu, là c'est le feu, pis là c'est le corps.		
X	11	(11') <b>Un loup qui danse avec deux petits dragons</b> (Mmh) Ils s'amuse ensemble, ils sont amis.	( ?) Là (Ça aussi fait partie du loup ?) Oui. (petits dragons ?) Là (D'accord. loup ?) Là, là y a la tête du loup, les jambes (Mmh) (5'') (Quoi encore ?) Rien. (D'accord. dragon ?) Là y a le feu, là c'est leurs corps. (D'accord. Merci. )	Gz kanC+ A/(A)	CE2

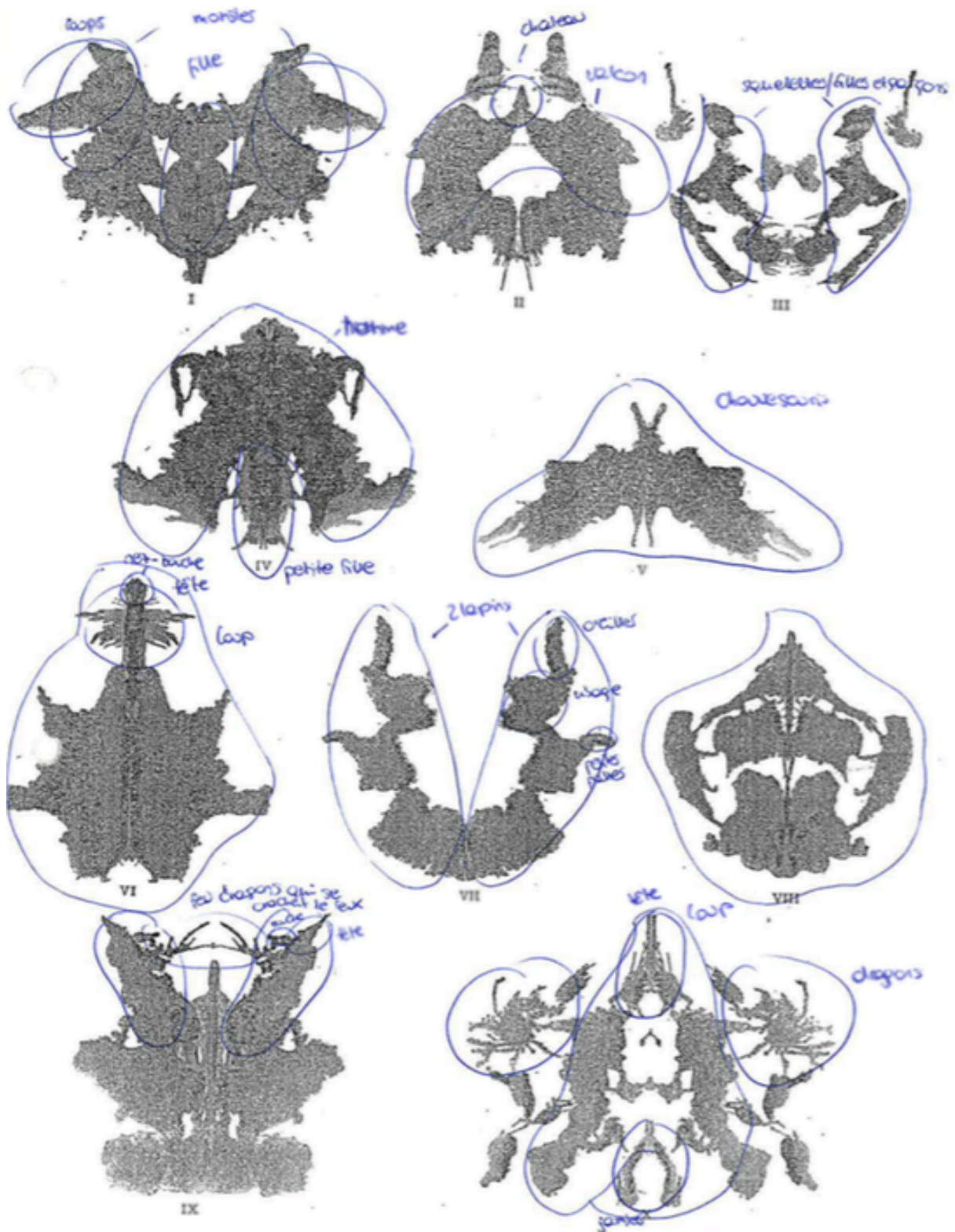
R: 11

Modes d'apprehension	Déterminants			Contenus			12
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel				
G 6	F+ 1	K 3	C	E	clob	H 2	Arch
D 4	F+/- 1	kp	CF	EF	clobF	Hd	Alim
Dd	F-	kan 5	FC	FE	Fclob	(H)	Elém
Do/Di		kob 1	C'			A 6	Frag
GBI			C'F			Ad	Anat 1
Dbl - DBI			FC'			(A) 2	Sang
Ddbl		Nbre de K+ et de kan+ 8	Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	Obj	Sex
DG (conf)	F = 2	K = 3	C pondéré = 0	E pondéré = 0		Bot	Abstr
B/P 2/3		total k = 6				Pays 1	Symb
						Géo	

G% : 54.5      F% : 18.2      F% élargi : 90.9      H %: 16.667  
D% : 36.4      F+% : 75.0      F+% élargi : 95.0      A %: 66.667  
Dd% : 0.0  
Bl - bl% : 0.0  
(mettre 1 dét par réponse)

Ban: 1.00      T.R.I:  $\frac{3 \text{ K}}{0 \text{ C pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{6 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       R.C. % : 27.3  
(Nbre rép. VIII-X:) 3

Indice d'anxiété: 9.1



Marie, 7 ans et 8 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	^ Alors disons qu'on va dire uhm une <b>chauve-souris</b> (?) Uhm alors une chauve-souris et puis juste une chauve-souris	Uaa c'est une chauve-souris (?) La chauve-souris ? Ah ici là (?) (C'est tout ?) Parce que là ça fait comme ses ailes et là ça fait son corps (?) Bah uhm uhm bah je sais pas ce que m'a fait penser j'ai trouvé que ressemblait un peu à une chauve-souris	G F+ A ban	
II	2	^ Oh uhm alors disons uhm comme ça on va dire des alors comme ça ça ressemble juste à la <b>tête d'un dinosaure</b> mais je ne sais pas lequel	Ça ( <i>coupe la parole à J.</i> ) J'ai dit que dans un sens c'était des dinosaures et dans l'autre sens c'était des ours qui se tapaient la main ( <i>mime</i> ) (Dinosaure?) Juste là c'est comme une espèce de tête de dinosaure un peu près jusqu'ici tout le rouge juste ce côté et ce côté ça fait un peu une tête de dinosaure ... ouh j'étais pas sûre (?) Parce que je ne sais pas une fois j'ai regardé un film de dinosaures et il y avait un dinosaure qui avait un petit peu cette tête	D F- Ad	CE3
	3	v Et dans ce sens uhm ça ressemble à deux ours qui se tapent enfin .... uhm ... ou <b>deux ours qui se tapent la main</b> ( <i>mime</i> )	(Ours ?) Alors ça c'est les ours ça fait jusqu'ici là les deux pattes et là c'est leurs mains et pamm ( <i>mime</i> ) ils se tapent la main pamm ( <i>rires</i> ) (?) Uh alors je ne sais pas mais ça m'a fait penser à un ours	D kan- A	CE3
III	4	^ Ah alors ça c'est des <b>singes</b> et ça pourrait être uhm des singes et un <b>papillon</b> voilà ou soit un <b>noeud papillon</b> mais je crois un papillon vu que les singes vivent dans la jungle alors et les papillons aussi c'est bon	Alors ça je me souviens par cœur je t'ai dis que c'était deux singes avec un papillon ... elle était trop cool cette image, c'était ma deuxième préférée (Singes ?) Là, c'est un singe et là c'est deux singes sans compter la petite boule ici ... ça ... et ça c'est les papillons et là c'est encore des singes avec sa queue qui s'attache à un arbre parce qu'ils sont en air ( <i>chantonne</i> ) (?) Bah je ne sais pas mais c'est la tête des singes, non des chimpanzés (Papillon ?) Parce qu'il y a la forme à papillon	D kan- A	RC1
	5		Et là c'est des singes qui se mettent sur l'arbre (Singes ?) Bah le rouge ? (oui) eh bah parce qu'en fait les singes ils ont une longue queue et ils peuvent se balancer sur les arbres et puis en plus ils ont un peu la forme de singes	D F+ A ban D F+ obj ban	
	6			D kan- A	
IV	7	^ Uh ( <i>rires</i> ) Alors boh c'est quoi ? Ehm dans ce sens ça ressemble à un <b>dragon</b>	Ça uhm uhm c'était un géant blaireau et dans l'autre sens ça ressemblait je crois que je t'avais dit à un dragon (Dragon ?) Bah dans ce sens ça fait penser sans compter cette queue ça fait penser à la queue du dragon là les ailes et là la tête parce que là il y a comme ces deux yeux puis voilà j'ai pensé à un dragon autrement ça veut dire qu'il a deux queues et ça ça va pas (?) Oui (Laquelle ?) Celle-ci je préfère de ce	⊗ F- (A)	JT1



	8	v Et dans ce sens uhm ça ressemble à un <b>géant blaireau</b> (?) Un géant parce que le blaireau c'est petit mais là il est géant (?) Non	côté ( <i>chuchote</i> ) Et dans ce sens c'est un géant blaireau qui est très très fâché bubububu ( <i>fait des bruits avec la bouche</i> ) Il est comme ça il est très fâché (Géant blaireau ?) Ça c'est la tête, ça c'est ses bras, ça c'est ses géants pieds uhm sans compter ce machin-là la tête du dragon non bam ça descend oh ... (Dragon ?) Bah parce que je trouve que les ailes comme ça ça fait les ailes ça ça fait la queue ça ça fait la tête je trouve que ça fait assez dragon (Géant blaireau ?) Eh bah ça m'a fait penser à cause de sa tête parce que les blaireau c'est rayé alors j'ai pensé	⊗ kanC' - A	JT2 CE3
V	9  10	^v Alors, disons que c'est un <b>papillon</b> à nouveau, dans les deux sens, sauf que c'est plus joli dans ce sens (v) ... comme ça voilà (?) ^ Uhm alors ( <i>fait des bruits avec la bouche</i> ) ... un papillon et puis ça pourrait être, un <b>oiseau</b> , non ça a pas des cornes uhm ah oui un oiseau parce que ça peut être à la place des cornes des plumes ... ses pattes, ses ailes et là ses plumes même si ça ressemble plus à des cornes pas grave on va dire que c'est des plumes	Maintenant alors dans ce sens c'est un oiseau et dans ce sens c'est un papillon tac tac tac tac tac tac (Papillon ?) Le papillon j'ai vu là ses deux petits cornes et là là (inaudible) les pattes comme ça les grandes ailes tac tac tac (?) Bah uhm juste les ailes beaucoup (Oiseau ?) À la place que ça c'est des cornes bah j'ai dit que c'est des plumes et là c'est ses ailes sauf que ses ailes elles devraient être dans l'autre sens	G F+ A ban  G F+ A	JT1
VI	11  12  13	Alors ( <i>anticipe, avant d'avoir vu la planche</i> ) ^v^v Bah ( <i>rires</i> ) c'est eu alors uh uh dans ce sens c'est <b>deux ours</b> ... ehm ehm  ^ Et comme ça ça pourrait être un <b>machin où les indiens ils ont capturé</b> et ils ont entouré autour comme quand on emprisonne quelqu'un et voilà ^ Ou soit ça pourrait être uhm un <b>puma</b> ou un truc comme ça boh parce que là comme ça moi ils ont les joues plus pointues (?) Une espèce de puma ... c'est comme si c'était parce qu'il a les joues pointues ... je crois, mais oui bref ( <i>chantonne</i> )	Alors ça je t'ai dit que c'est des ours comme ça des ours attachés à un poteau d'indiens et comme ça un espèce de puma (Ours ?) ceci, ça comme deux ours (?) Bah ... juste je sais pas vraiment ça m'a fait penser juste à des ours (Machin des indiens ?) Eh bah là c'est comme le poteau des indiens et là ils ont entouré les ours comme ça avec un grand fil qui entoure tout sauf qu'on ne le voit pas le fil ...  et comme ça ça pourrait être uhm un puma sauf que seulement la tête ... parce qu'il a les joues toutes ... un puma je ne sais plus quoi (Poteau indiens ?) Bah c'est comme un machin qui est comme ça tout droit ça m'a juste fait penser à ça (Puma ?) À cause des joues et du museau et des moustaches	DD K- A/obj -> H ? (pas sur la pl.)  D F+ Ad	CE5  CE7
VII	14	^ <b>Des lapins qui dansent</b> ( <i>rires</i> ) et dans l'autre sens bah ça peut être que des lapins qui dansent je dis ( <i>chantonne</i> )	Ça c'était les deux lapins qui dansaient ... et je les ai reconnus à cause des oreilles et à cause de leurs petites queues et de leurs petites pattes  uhhh soit des kangourous (R. add.) c'est vrai ça peut être aussi des kangourous	D kan+ A  (D F+ A)	

			<p>en fait (kangourous ?) Bah c'est la même chose que les lapins en fait (Lapins ?) Les lapins c'est ça et ça les deux lapins et ça peut être aussi des kangourous (?) Les oreilles et puis les petites pattes ici ... tac et tac (kangourou ?) Bah parce que le kangourou il a des longues oreilles il a des petites pattes ils sont comme ça tac tac il m'a fait penser aux kangourous à cause des petites pattes que comme les lapins en fait</p>		
VIII	15	^ Ohh ... alors ... un <b>éléphant indien déguisé</b> quand il y a des grandes fêtes ils sont peints les éléphants	<p>Alors ça c'est l'éléphant et là là un début de tête de cochon ici ... et là en coupant tous les machins roses ça peut faire aussi une raie aussi (Eléphant?) Eh ben en fait parfois pour les fêtes eh ben les éléphants indiens ils se déguisent alors je vois là la machin trompe, là le visage, ses pattes et après il est décoré ... comme s'il était tombé (inaudible) (déguisé ?) Disons il est déguisé mais il est plein il est surtout décoré avec des couvertures qui brillent ou des trucs comme ça</p>	D FC- A B	
	16	v Ou soit dans l'autre sens ça pourrait être le <b>début d'un cochon</b> , le machin rose ... et voilà	<p>(cochon ?) Alors c'est les pattes du cochon et là c'est le cochon (<i>rires</i>) la tête du cochon (<i>rires</i>) il est tout triste ce cochon ... et là sans compter tout ça rose les pattes</p>	DD FC- A	JT2
	17	> Après peut-être comme ça juste sans compter le machin rose ça pourrait être un petit peu une <b>raie</b> (?) Une raie, mais sans ce machin rose ça pourrait être (?) Non	<p>Et là ça peut faire aussi une raie (?) C'est tout ça ça a un peu une forme de raie ... sauf en évitant les pattes parce qu'autrement ça fait pas une raie ça fait plutôt une raie qui marche et puis les raies ça marche pas (?) Depuis là et puis ça fait comme ça sauf qu'il faut éliminer les bras (Cochon ?) Parce que eh bah c'est rose et ... ça m'a juste fait penser à un cochon comme ça autrement ... uh ... (Raie ?) Parce qu'une raie c'est une petit peu comme ça plat et ça va comme ça alors j'ai dit que c'était un raie mais en comptant aussi la petite queue ici parce que les raies ont une longue queue et les raies très grandes elles peuvent mettre du poison. Dans leur petite queue elles ont du poison.</p> <p>EL : Deux quoi ? (Deux animaux, deux bêtes ?) (6'') Ah ehm alors ... j'ai vaguement une impression que ça c'est des vaches ... autrement ... uhm uhm uhm uhm autrement eh ben ...</p>	Dd kan- A	JT1
				[D F+ A ban]	CE6

<b>IX</b>	18	Alors maintenant ( <i>anticipe</i> ) ^ Alors <b>des cerfs</b> uhm ( <i>bruit avec la bouche</i> )	Ça c'est les cerfs et les deux rats et les deux rats avec leurs gros yeux et leurs gros nez les cerfs ça m'a fait penser à cause des cornes là et les gros rats je sais pas mais ça m'a donné envie de dire voilà parce que je trouve que ça ressemble à des rats (Cerfs ?) ici tout ce qui est orange là jusqu'ici et puis c'est l'autre cerf et après c'est celle-ci	D F- A	CE3
	19	^ Et des <b>gros rats</b> avec là le museau, là la tête et puis des ( <i>inaudible car rires</i> ) v Et dans l'autre sens ça pourrait rien être	(Rats ?) c'est ça là c'est ses oreilles, là ses yeux, là c'est son gros nez, la c'est ... enfin non j'ai inversé ça c'est son gros nez et ça c'est ses oreilles et ça c'est ses yeux ça c'est son gros nez ça c'est ses oreilles ça ( <i>chantonne</i> ) enfin c'est ça leur nez ce machin là (?) Bah parce que ça m'a fait penser comme ça parce que je trouve que ça ressemblait à un rat je ne sais pas pourquoi	D F- A	JT4
<b>X</b>	20	Oh elle est jolie celle-ci sauf que c'est dur dire ce que c'est v Il y a des <b>hippocampes</b> v Des corail, des <b>coraux</b> pardon v il y a des <b>crabes</b> v Il y a des ... petits <b>poissons</b> ... et disons que c'est un peu près tout ce que j'arrive à voir parce qu'elle est très jolie mais j'arriverais pas très bien à voir parce que là il y a un petit poisson, petit poisson, petit poisson, petit poisson ... surtout les hippocampes ils sont trop jolis et voilà ( <i>chantonne</i> )	Ça c'est les coraux ces machins (?) Celui-là et ça aussi et ça ça c'est des hippocampes ça c'est un poisson un poisson un poisson un poisson un crabe uhm (Attends alors je me suis perdue aux poissons) Alors poisson poisson ... uhm poisson ... ( <i>rires</i> ) Ça je ne sais pas qu'est-ce que c'est ça ce sont les crabes mais ça c'est une araignée de mer ( <i>rires</i> ) et après il n'y a rien .. sauf que je n'avais pas dit dans ce machin une araignée de mer je ne savais pas à quoi ça ressemblait je dis maintenant une espèce d'araignée de mer (Araignée ?) Parce que les araignées ont plein de pattes, ça avance avec ses pattes et là elle a beaucoup beaucoup de pattes	D F+ A ban -> C ?	
	21		(Coraux ?) bah parce que disons que le coraux c'est un peu tic tic tac parce que dans la mer il y a des coraux et voilà	D F- bot	
	22		(Crabes ?) parce que voilà j'ai vu des crabes uh ... juste comme ça j'ai pensé aux crabes ( <i>éternue</i> )	D F+ A B	
	23		(Petits poissons ?) je trouvais que ça ressemblait à des poissons et ça c'est des hippocampes ces machins	D F+ A	
	24			D F+ A	
	25		(Hippocampes ?) Uhm bah parce que uhm ça avait un peu la forme d'hippocampe ça fait un peu la forme d'une couronne et les hippocampes ont une petite crinière	D F+ A	

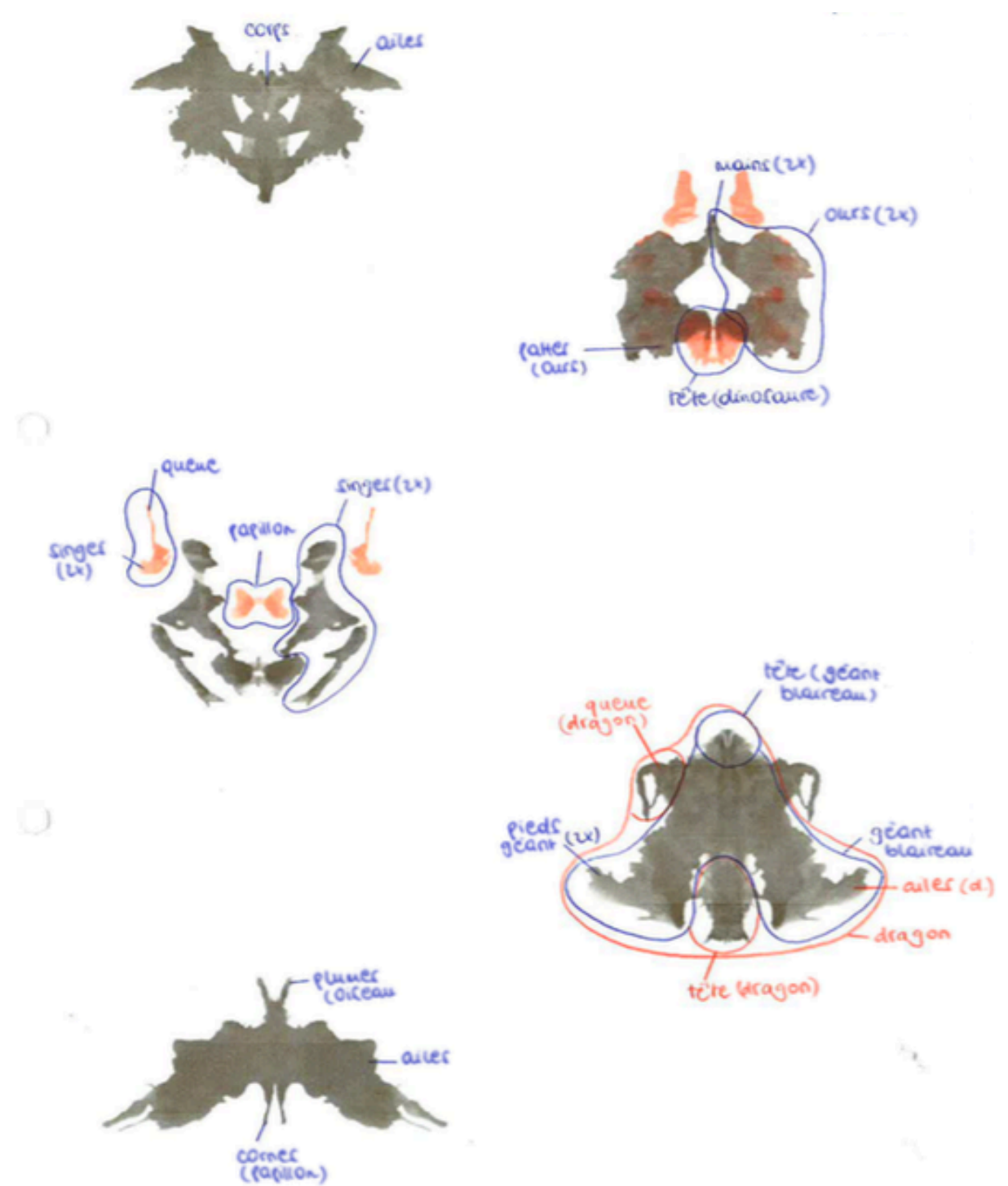
R: 25

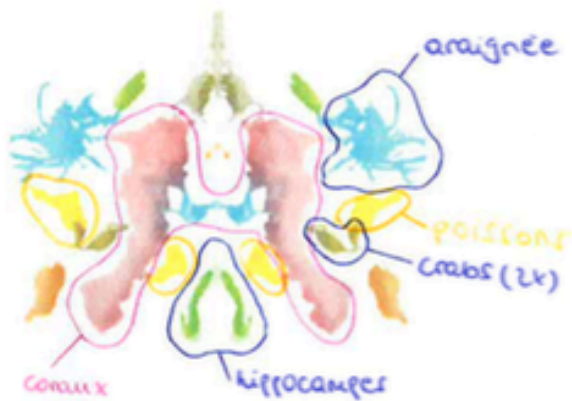
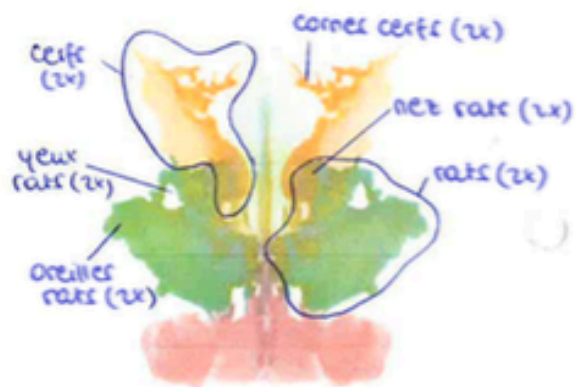
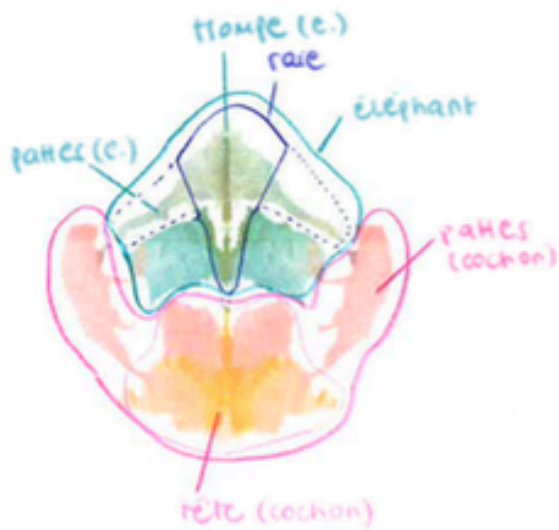
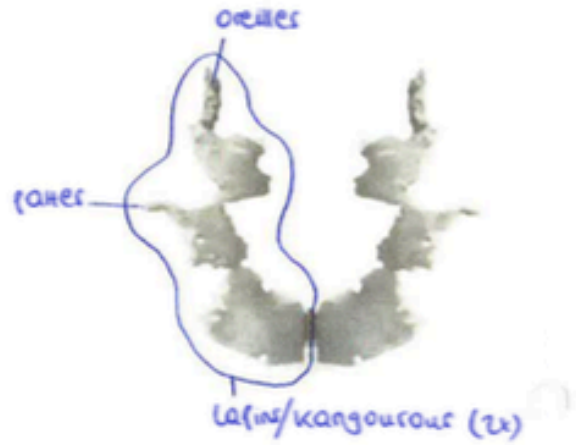
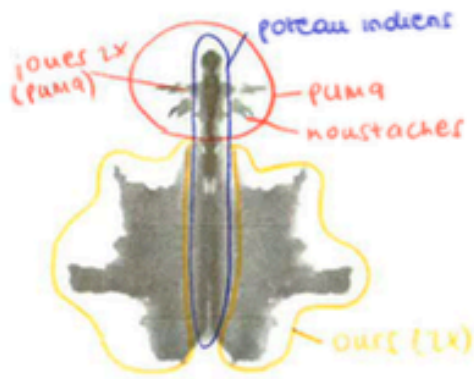
Modes d'appréhension	Déterminants						Contenus		26
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel						
G 5	F+ 11	K 1	C	E	clob	H	Arch		
D 19	F+/-	kp	CF	EF	clobF	Hd	Alim		
Dd 1	F- 5	kan 6	FC 2	FE	Fclob	(H)	Elém		
Do/Di		kob	C'			A 20	Frag		
GBI			C'F			Ad 2	Anat		
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 5	FC'			(A) 1	Sang		
Ddbl			Total FC+ et FC'+ 0	Total FE+	Total Fclob+	Obj 2	Sex		
DG (conf)	F = 16	K = 1	C pondéré = 1	E pondéré = 0		Bot 1	Abstr		
B/P 2/0		total k = 6				Pays	Symb		
						Géo			

G% : 20.0      F% : 64.0      F% élargi : 100.0      H % : 0  
D% : 76.0      F+% : 68.8      F+% élargi : 64.0      A % : 88.462  
Dd% : 4.0      (mettre 1 dét par réponse)  
Bl - bl% : 0.0

Ban: 5      T.R.I.:  $\frac{1}{1} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{6}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 44.0  
(Nbre rép. VIII-X:) 11

Indice d'angoisse: 0.0





Maxime, 6 ans et 1 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	Une roche	Une araignée géante ( <i>où ?</i> ) Ici, là, celle-là.	Gbl F- A	
	2	Mmh, une statue ( <i>Ok</i> )	( <i>contour ?</i> ) (fait le contour sur la pl.) (?) parce qu'il y a deux yeux qu'elles ont les araignées. Ici.	G FC'+ Frag	
	3	Un monstre	( <i>roche</i> ) Ça ressemble un petit peu à une roche	Gbl F- (A)	
	4	Une araignée géante J'ai pas une autre, une idée ( <i>Ok</i> )	( <i>où?</i> ) Un peu tout ça. (?) Parce qu'on dirait que c'est de la pierre. ( <i>monstre ?</i> ) C'est là le monstre. (?) parce qu'il est immense.	G F+ Archi	
II	5	Une roche où il y a du sang ( <i>Mmh</i> )	( <i>une roche où il y a du sang</i> ) Mmh, oui. Bah c'est un petit peu rouge. ( <i>contour ?</i> ) Tout ça	D CF Frag/Sg	CE2
	6	Un château en haut d'une montagne ( <i>Mmh</i> ) Un château en haut d'une roche. Un château au-dessus d'une roche avec du sang. ( <i>Ok</i> ) J'ai pas d'autres idées.	( <i>sang ?</i> ) Ici, ici, puis ici. ( <i>château en haut d'une montagne ?</i> ) Oui, ici. (?) On dirait que c'est un toit de château là. Et puis qu'on a ici l'entrée du château. ( <i>château c'est le même ?</i> ) C'est ça. ( <i>un château en haut d'une roche avec du sang ?</i> ) Mmh. Parce qu'on dirait du sang, puis le château, puis ça une roche.	D FC Archi/Sg B/P	
III	7	... Deux hommes	( <i>deux hommes ?</i> ) (fait le contour sur la pl.) (?) Mmh, parce qu'on dirait la tête, le cou, le ventre et les pieds.	D F+ H ban	CE2
	8	Une pierre	( <i>pierre ?</i> ) Mmh, là. ( <i>partie foncée ?</i> ) Mmh. Là il y a le château. Puis là il y a le sang, en haut.	D F- Frag -> C' ? [D C Sg]	
	9	Une statue	( <i>statue ?</i> ) Parce que les statues c'est gris un petit peu. ( <i>deux hommes qui surveillent un château ?</i> ) Ça peut aussi être ces deux. ( <i>Ok. Et le château c'est ...</i> ) Celui-là.	D FC'- Archi	
	10	Deux hommes qui surveillent un château.	(?) Mmh, Parce que ça ressemble à des statues. Qui surveillent un château.	DD K+ H/obj B ban	
	11	Deux statues vers un château. J'ai pas d'autres idées		DD FC'- Archi/obj B	
IV	12	Un monstre	( <i>Monstre ?</i> ) Tout ça.	G F- (A)	CE2
	13	Une pierre	(?) Parce qu'il est grand.	G FC'- Frag	
	14	Un monstre (12'') Ou une statue en pierre en-dessus d'un château.	( <i>pierre ?</i> ) C'est un petit peu tout ça, le monstre... Le château il est ici. ( <i>Et la statue ?</i> ) C'est la même. ( <i>pouvait être aussi un monstre</i> ) Mmh.	DD(juxta)FC'- Archi/obj B	
	15	Ou un monstre au-dessus d'un château. J'ai pas d'autres idées.	( <i>statue en pierre en-dessus d'un château ?</i> ) Parce que c'est gris, puis bah le château	DD(juxta) kan- A/obj B	
V	16	Une chauve-souris en pierre. Une chauve-souris. ..... Une chauve-souris musclée. Une chauve-souris musclée en pierre. Une coccinelle musclée.	( <i>Ici..</i> ) C'était la chauve-souris là. Tout ça. Ça c'est le ailes de la chauve-souris. Puis on dirait qu'elle est musclée. ( <i>musclé ?</i> ) Parce que c'est un petit peu, c'est des bosses (incompréhensible) musclée. ( <i>Puis t'as dit aussi..</i> ) Tout ça une coccinelle qui est musclée (?) Avec les antennes. ( <i>chauve-souris ?</i> ) Mmh, parce qu'elle a aussi des antennes comme ça.	G FC'+ A ban	CE7

	17	<b>En pierre, une coccinelle musclée.</b> J'ai pas d'autres idées non plus.	<i>(chauve-souris en pierre ?)</i> Parce que c'est un petit peu en gris comme une pierre.	G FC' - A	
VI	18	<b>Une statue</b>	On dirait un chat ( <i>immense chat</i> ) En pierre.	G FC'+ Archi	CE2
	19	... Un <b>immense chat, en pierre</b>	<i>(?)</i> Parce que (incompréhensible) ses moustaches là ( <i>en pierre ?</i> ) Parce que c'est gris comme une pierre.	G F+ A	CE7
	20	Ou un <b>chat</b>	<i>(statue ?)</i> Parce que c'est un petit peu gris comme une statue qui est en pierre.		
	21	Ou une <b>fontaine, en pierre.</b>	<i>(fontaine en pierre ?)</i> (Incompréhensible) ça et puis il y a de l'eau ici. ( <i>partie blanche ?</i> ) Mmh. ( <i>où ?</i> ) Ici, c'est tout ça.	G FC' - Archi B	
	22	Ou un <b>monstre qui fait la fontaine</b>	<i>(?)</i> Mmh. Parce que là on dirait une fontaine un petit peu. Là c'est où les fontaines pss sort l'eau. ( <i>monstre qui fait la fontaine</i> ) Mmh, ça pourrait être aussi ça.	G kobC'+ Archi B/P	ID4
				G kan- (A) (pseudo-cont.)	
VII	23	(prend seul la planche) <b>Deux kangourous en pierre, ... qui gardent un château.</b>	<i>(deux kangourous en pierre qui gardent un château)</i> Mmh ( <i>où ?</i> ) Tout ça.	G kanC' - A/archi B	CE7
	24	Ou <b>deux kangourous immenses</b> qui gardent un château.	<i>(?)</i> Parce que ça c'est un peu des kangourous avec deux oreilles longues. ( <i>en pierre ?</i> ) Parce que c'est un petit peu gris comme en pierre.	G kan- A	CE2
	25	Ou une <b>fontaine.</b>	<i>(fontaine ?)</i> Ça c'est pour gicler la fontaine.	G kob- Archi B -> C'	
VIII	26	Mmh. (10s) Un chien.	<i>(Chien ?)</i> Ces deux là.	D F+ A ban	ID2
	27	<b>Une statue en forme de chien.</b> Un <b>chien qui se bat contre des loups.</b> Un immense chien. Pas d'autres idées. (range la planche et prend la suivante).	<i>(loup ?)</i> Mais ici. <i>(?)</i> Mmh. Je ne sais pas, j'ai dit comme ça.	D kan+ A ban	
IX	28	<b>Deux cerfs qui gardent un château.</b>	<i>(deux cerfs qui gardent un château)</i> Oui, ces deux là. Puis le château est ici.	Gz kan- A/archi B	CE5 CE2
	29	<b>Deux cerfs qui fait une fontaine au-dessus d'un château.</b> Là pas d'autres idées.	<i>(?)</i> Parce que ça ressemble à des cornes. ( <i>deux cerfs qui font une fontaine</i> ). Oui ou ça pourrait être aussi deux cerfs qui font la fontaine ici.	Gz kan att.- archi B	ID4
X	30	<b>Des araignées qui se battent contre un monstre qui garde le château.</b> <b>Des fantômes qui se battent.</b> La porte du château en-dessous du (incompréhensible). Voilà.	<i>(araignées qui se battent contre un monstre ?)</i> C'est celle-là et celle-là.  Et puis il y a les fantômes qui sont en jaune. ( <i>monstre ?</i> ) Celui-là. Et puis l'entrée du château ici. <i>(?)</i> Mmh un petit peu on dirait que c'est un monstre tout ça. <i>(porte du château ?)</i> Ça ressemble un petit peu	Gz kan+ A/(A) ban (pseudo-cont.)  D K- (H) P  Ddbl F- Archi B	CE2



		comme, là il y a une (incompréhensible), une tête de buisson. Là il y a la porte.		ID5
--	--	---	--	-----

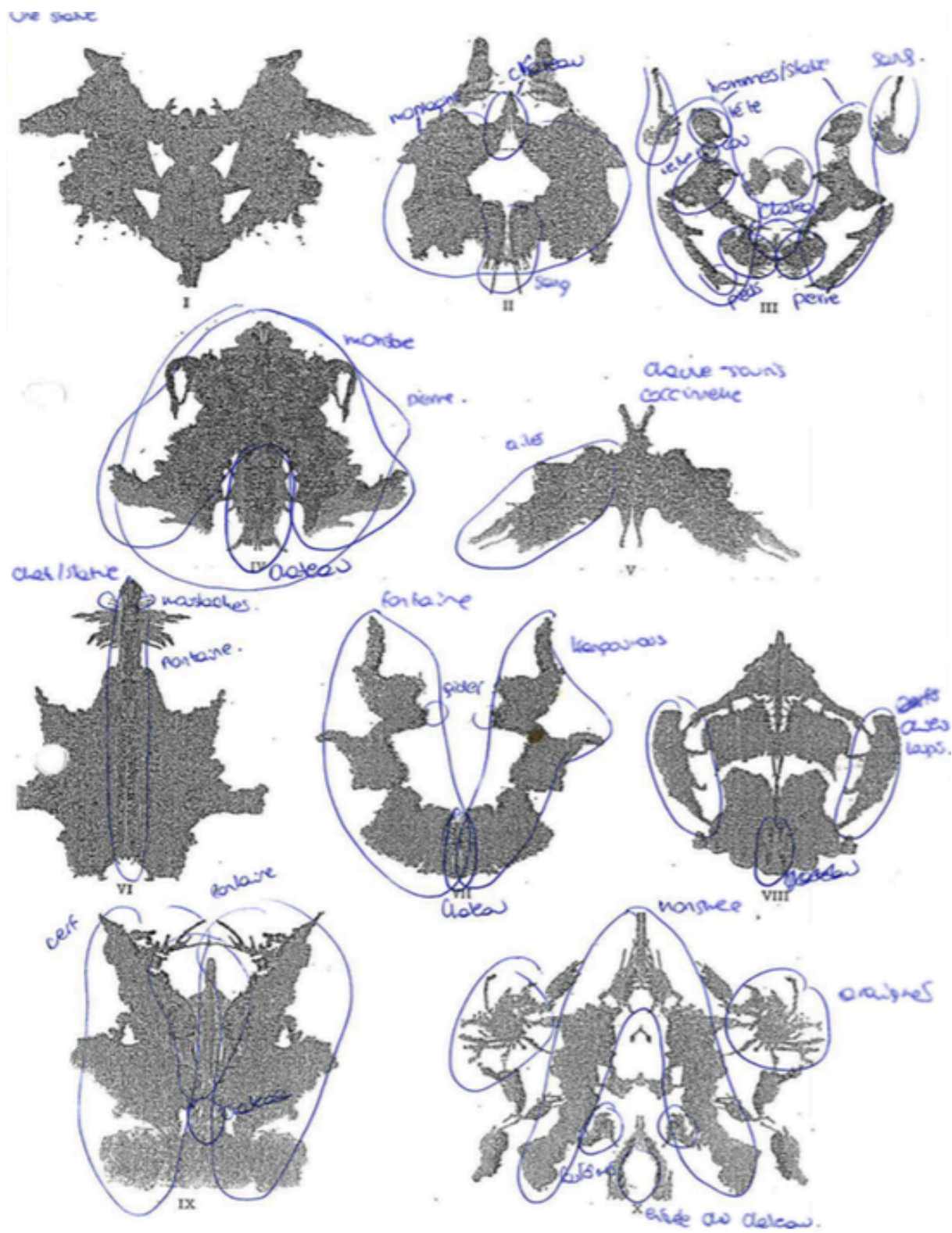
R: 32

Modes d'appréhension	Déterminants					Contenus			41
	pôle perceptif	pôle projectif		pôle sensoriel					
G 17	F+ 4	K 2	C	E		clob	H 2	Arch 13	
D 12	F+/-	kp	CF 1	EF		clobF	Hd	Alim	
Dd	F- 5	kan 8	FC 1	FE		Fclob	(H) 1	Elém	
Do/Di		kob 2	C'				A 11	Frag 4	
GBI 2			C'F				Ad	Anat	
Dbl - DBI			FC' 9				(A) 4	Sang 2	
Ddbl 1		Nbre de K+ et de kan+ 4	Total FC+ et FC'+ 3	Total FE+ 0		Total Fclob+	Obj 4	Sex	
DG (conf)	F = 9	K = 2	C pondéré = 6	E pondéré = 0			Bot	Abstr	
B/P 11/3		total k = 10					Pays	Symb	
							Géo		

G% : 59.4      F% : 28.1      F% élargi : 90.6      H% : 7.3171  
D% : 37.5      F+% : 44.4      F+% élargi : 37.9      A% : 36.585  
Dd% : 3.1  
Bl - bl% : 9.4  
(mettre 1 déat par réponse)

Ban: 6      T.R.I.:  $\frac{2}{6} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{10}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 15.6  
(Nbre rép. VIII-X:) 5

Indice d'angoisse: 6.3



Line, 6 ans et 0 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	(8'') < > ^ V Euh .... ^ <b>Une chauve-souris (?)</b>	( <i>chauve-souris ?</i> ) Ehm, je me euh je me souviens plus où j'ai trouvé une chauve-souris. ( <i>Alors, assied-toi bien on va, on va chercher de se rappeler. Tu m'avais dit une chauve-souris</i> ) Oui, j'avais dit une chauve-souris (où ?) Je me souviens plus, j'avais trop (incompréhensible).	G F+ A Ban	ID6
	2	Mmh (20'') < > ^ V Deux lutins. ( <i>Pardon ?</i> ) <b>Deux lutins qui sont collés.</b> (14'') Mmh (19'')	( <i>deux lutins qui sont collés</i> ) Qui se collent. ( <i>Mmh</i> ) Bahn c'est ces deux là. ( <i>contour ?</i> ) Ça c'est parce que ils sont collés. ( <i>papier qui a des trous tout déchiré</i> ) Bahn, toute cette feuille là. ( <i>contour ?</i> ) Bahn, (incompréhensible) avant c'était comme ça, comme ça, comme ça, comme ça, sauf que là tu vois, il y a eu des gros trous partout, partout, partout.	D Katt + (H)	CE5
	3	<b>Un papier qui a des trous, qui est tout déchiré.</b> <i>Mmh.</i> (33'') Je sais pas quoi d'autre.	( <i>chauve-souris ?</i> ) Ehm, je me souviens plus. ( <i>lutins qui sont collés ?</i> ) Bahn, c'est parce qu'on, parce qu'on voit que il y a des, il y a des, il y a des petits chapeaux comme ça et il y a des grands, il y a des grands (incompréhensible). ( <i>papier qui a des trous et qui est tout déchiré ?</i> ) Parce qu'avant c'était une feuille et puis bahn on a dessiné dessus en tout noir et puis et puis on l'a découpée partout partout et puis elle est devenue pas jolie.	Gbl FC'- obj P	CE4
II	4	(6'') ^ V Il a <b>de la lave.</b> ( <i>Pardon ?</i> ) De la lave ( <i>D'accord</i> )	(?) Bah là (?) Parce que c'est rouge. ( <i>coucher de soleil ?</i> ) Ehm, parce qu'on dirait un coucher de soleil, arrondi comme ça. ( <i>Mmh, d'accord</i> )	D C Elém	JT1
	5	(15'') > ^ V <b>Un coucher de soleil.</b> Ça fait un petit peu rouge hein. (16'') < > (Quoi d'autre ?) V ....	(?) ... Normalement c'est jaune, sauf que je croyais que c'était rouge. ( <i>Mmh</i> ) Des fois c'est rouge, des fois c'est jaune, des fois c'est orange, des fois c'est rouge.	D CF Pays -> kob ?	
III	6	(6'') ^ V Un .. ( <i>Pardon ?</i> ) Y a <b>un petit nœud.</b> ( <i>D'accord</i> ).	(?) Là (?) Parce qu'il est de la même forme qu'un nœud.	D F+ obj ban	ID4
	7	(16'') V <b>Une dame moche</b> (rit). Ça c'est la dame (rit). ( <i>D'accord</i> ) Puis je crois que c'est tout. C'est tout. ( <i>D'accord</i> )	( <i>dame moche ?</i> ) Bah, c'est tout ça. (?) Parce qu'elle a des gros yeux. Et aussi parce que ... ( <i>yeux ?</i> ) Là ( <i>D'accord. Puis ?</i> ) Et puis, ehm, attend je cherche, mmh, ... parce qu'elle avait aussi des mains, on dirait de cochon, des pattes de cochon on dirait. ( <i>dame moche ?</i> ) Parce que elle a des pas jolis yeux, elle a on dirait des br, elle a des bras, elle a des pieds un petit peu euh, pas des jambes tellement, tellement des jambes mais ... ( <i>D'accord</i> ). EL :Ehm, non.	D F+ H (pseudo-cont.)	
IV	8 9 10	(21'') V ^ <b>Des grosses chaussures.</b> <i>Mmh.</i> ..... <b>Des gros bras ... Un gros monstre ...</b> Voilà (sourit) On dirait un monstre (rit)	( <i>chaussures ?</i> ) Bahn, ça. (?) Parce que c'est la même forme des chaussures. ( <i>gros bras ?</i> ) Là (sourit). (?) Parce que ça serait bien aussi vers les épaules et ça descend. ( <i>gros monstre ?</i> ) Bahn c'est avec ses gros	Do F+ obj B Do F+ Ad	

			<p> pieds, avec ses gros, avec ses grands mains pas jolies, et puis, bahn, ça c'est sa tête.          (?) Parce que, parce qu'on, parce que il est très gros.</p>	<p> G F+ (A)          -&gt; clob</p>	
V	11	<p> Mmh .. <b>Une chauve-souris.</b> (11'') C'est tout. (D'accord)</p>	<p> (<i>chauve-souris</i> ?) Parce que là on voit que c'est comme des, parce que c'est tout ça.</p>	<p> G F+ A          ban</p>	
	12	<p> Non il y a, <b>un papillon</b> on dirait. (<i>Pardon</i> ?) Ah non je saurais, on dirait, je trouve pas, on dirait une chauve-souris</p>	<p> (?) Parce que il y a des ailes, il y a deux petites antennes, et puis il y a des pattes. C'est tout.</p>	<p> G F+ A          ban</p>	
VI	13	<p> (12'') V ^ Ça je sais pas ce que c'est .... (<i>Tu peux prendre ton temps, regarder</i>) .. Mmh (16'') V <b>Un chat qui s'écrase, par terre</b> (sourit et montre sur la planche). (D'accord) Et c'est tout.</p>	<p> (?) Parce qu'on, on dirait un museau là.          (<i>contour</i> ?)          (?) Parce qu'on dirait des pattes. (<i>Ah, d'accord</i>) (Elle sourit).</p>	<p> G kan+          A P</p>	
VII	14	<p> (11'') Mmh .. (10'') V <b>Un monsieur, tout nu.</b> (Mmh) Voilà. (D'accord) Là y en a encore une. (<i>Deux</i>)</p>	<p> (?) Parce qu'on dirait sa tête ça ?          (?) Bahn, là (<i>Tout</i> ?) Mmh.          (<i>Tu me disais qu'on voyait la tête</i> ?) Une grande tête.          (?) Parce que il y a des jambes, .. (Mmh) Et des bras. (<i>où les bras</i> ?) (Elle montre) (<i>Ah, d'accord</i>)</p>	<p> G F+ H</p>	<p> RC1          CE4</p>
VIII	15	<p> (12'') V <b>Un gros monstre.</b> ^ Une montagne. (6'') V Ça un grand monstre, ^ ça <b>une grande montagne.</b></p>	<p> Il nous reste trois ! (<i>Trois, ouais</i>). (Elle sourit). (<i>Alors,...</i>) Deux maintenant. (<i>Deux, oui. gros monstre</i> ?) C'est ça. C'est ça le gros monstre.          (?) Parce qu'on dirait, ça on dirait des yeux. (Mmh) Puis ça des mains. (D'accord). Et ça des gros pieds. Puis là une montagne. (<i>montagne</i> ?) Parce que c'est aussi pointu tout ça. (Mmh. D'accord).          EL : Oui. (<i>Où</i> ?) Bahn, là (indique la Ban.). Mais je sais pas quoi comme bêtes. (D'accord).          Il nous reste plus qu'une. Ah, non. (<i>Deux</i>)</p>	<p> D F- (A)</p>	<p> RC1          CE2</p>
	16			<p> D F-          Pays</p>	
IX		<p> (14'') ^ V <b>Un truc pas joli.</b> (<i>Pardon</i> ?) un truc pas joli. (D'accord) (Elle repose la planche). Et la dernière.</p>	<p> (<i>Alors, ici</i>) Là il ne reste plus qu'une.          (?) Bahn, c'est tout ça          (?) Parce que c'est pas, je n'sais pas ce que c'est. (D'accord)</p>	<p> « Refus »</p>	<p> RC1</p>
X	17	<p> (7'') ^ V Attend. (9'') ^ Des <b>des toiles d'araignée</b> (sourit). Mmh. V ... <b>Un oiseau.</b> V.....  <b>Des araignées</b> ... Voilà.</p>	<p> (<i>toiles d'araignée</i> ?) Bahn, c'est ça.          (?) Parce que c'est aussi, euh, tenu avec des trucs. (?) Aussi tenu par des, une gros mur. (<i>oiseau</i> ?) ça (?) Parce que il y a des ailes. (<i>araignées</i> ?) Là (?) Parce que c'est avec tout plein de pattes. Partout partout partout.</p>	<p> D F- obj</p>	
	18			<p> D F- A</p>	
	19			<p> D F+ A          ban</p>	

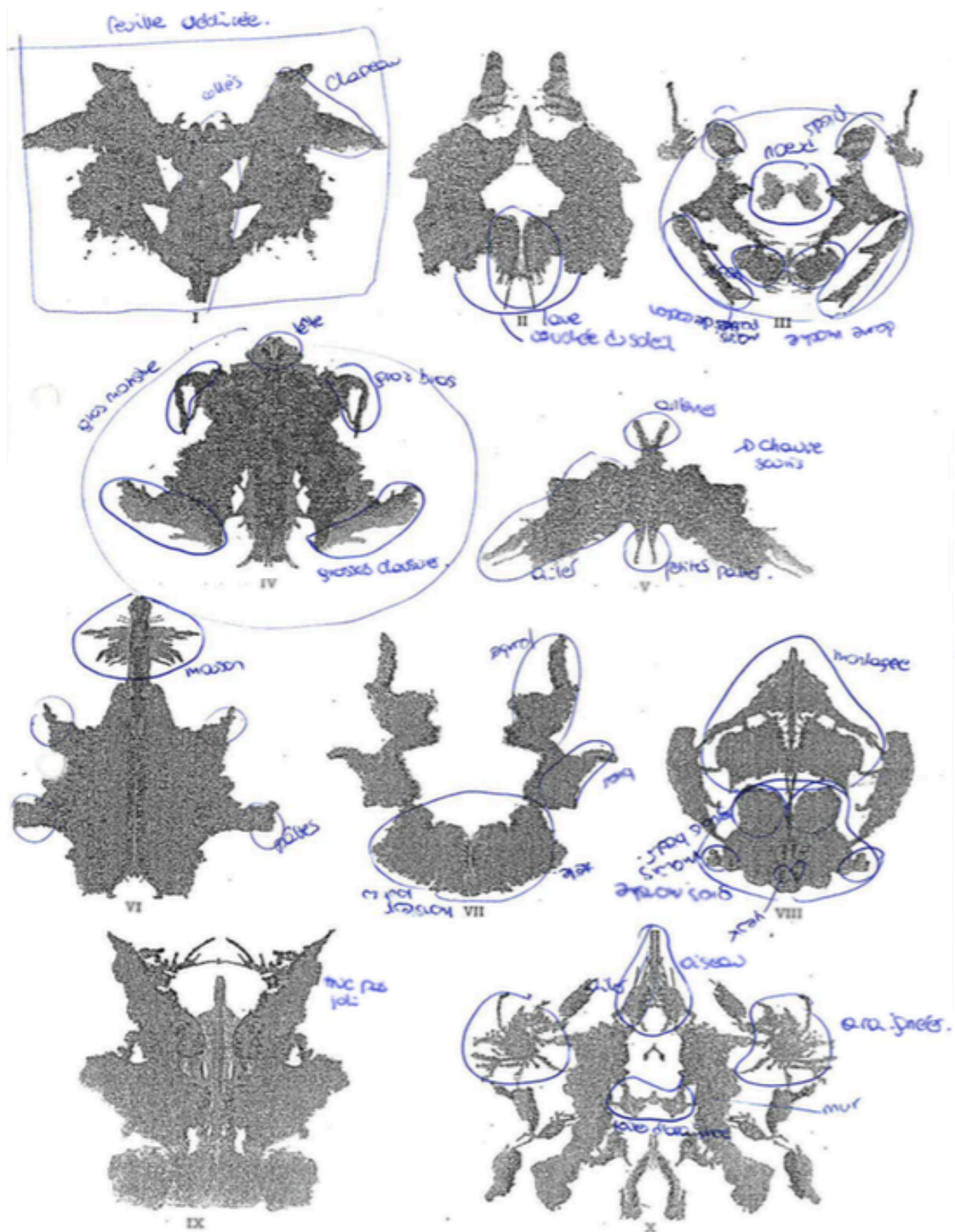
R: 19

Modes d'appréhension	Déterminants						Contenus			19
	pôle perceptif		pôle projectif		pôle sensoriel					
G 6	F+ 10	K 1	C 1	E	clob	H 2	Arch			
D 10	F+/- 4	kp	CF 1	EF	clobF	Hd	Alim			
Dd	F-	kan 1	FC 1	FE	Fclob	(H) 1	Elém 1			
Do/Di 2		kob	C'			A 6	Frag			
GBI 1			C'F			Ad 1	Anat			
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 2	FC'			(A) 2	Sang			
Ddbl			Total FC+ et FC'+ 0	Total FE+	Total Fclob+	Obj 4	Sex			
DG (conf)	F = 14	K = 1	C pondéré = 3	E pondéré = 0		Bot	Abstr			
B/P 1/2		total k = 1				Pays 2	Symb			
						Géo				

G% : 36.8      F% : 73.7      F% élargi : 89.5      H %: 15.789  
D% : 52.6      F+ % : 85.7      F+ % élargi : 82.4      A %: 47.368  
Dd% : 0.0      (mettre 1 dét par réponse)  
Bl - bl% : 5.3

Ban: 5.00      T.R.I.:  $\frac{1}{3} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{1}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 26.3  
(Nbre rép. VIII-X:) 5

Indice d'angoisse: 0.0



## Nola, 6 ans et 0 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b>	1	une tête de monstre	là tout, parce qu'il y a des cornes et des oreilles	G F- (A)	
	2	deux moitiés de tête de chat	Là les moustaches	Dd F- Ad	ID1
	3	des immenses cornes	les cornes, parce qu'elles sont pointues	Dd F- Ad	ID7
<b>II</b>	4	un bonhomme qui tire la langue...elle est en forme de cœur la langue	parce qu'il n'a qu'une tête et nous on n'est pas comme ça	Gbl(?) K+ H	CE7
<b>III</b>	5	deux messieurs qui portent un sac	Et puis là en faite il y a un crapaud aussi	D K+ H ban	
	6	avec un papillon dedans	Les messieurs étaient tous chauves	B D F+ A ban	
<b>IV</b>	7	c'est un monstre avec des énormes pieds et un énorme pénis	Là il y a les gros pieds, et là un gros pénis.	G F- (A)(sex)	
<b>V</b>	8	un papillon mais avec ses ailes toutes déchirées	Là un papillon parce qu'il y a les antennes	G F+ A ban	CE4
			Là les ailes toutes déchirées Et puis il y a aussi une tête de chien, parce que là il y a la bouche et là les oreilles	P [D F+ A]	
<b>VI</b>	9	un chat écrasé avec un immense corps	Là les moustaches	G F+ A	
	10	un monstre parce qu'il a les yeux au milieu	Un monstre, parce qu'il y a la bouche et les yeux mais sans ça  Puis il y a aussi un nez de chien, parce là il y a la tête et sa bouche	Dd F- (A)  [D F+ A]	CE7
<b>VII</b>	11	un monstre qui rigole	là c'est tout	D kan- (A)	JT4
	12	puis des bonhommes deux têtes de monstre	il y a les yeux, la bouche, là les oreilles là les mains, les yeux	D F+ H	
<b>VIII</b>			(R. add.) là il y a une dame monstre qui lui donnait la main	[D kan- (A)]	
	13	des animaux qui grimpent sur une montagne	les animaux sont là, là il y a les pattes, là la queue, là c'est la montagne	DD kan+ A/pays ban	
	14	des bonhommes qui font comme ça avec les bras	là c'est le bonhomme, puis il y a les corps en bas, là c'est sa tête et là les yeux. Mais en fait c'est aussi un monstre, un monstre et un bonhomme parce qu'il y a les talons tout petits et la tête grande. Les chaussures talons toutes pointues.	D kan- H  [D F- (A)]	CE3 CE5 ID4
<b>IX</b>			(R. add.) là une tête de chien aussi, là il y a les cheveux	[D F- A]	
	15	au milieu, il y a le devant d'un cheval et des sorcières qui montent dessus	là le cheval et là les sorcières, parce que là il y a les narines et la les chapeaux pointus	DDbl K+ (H)/A B	
	16	là aussi deux têtes des monstres			CE2

			la tête de chien c'est là, là il y a les yeux, et là le nez	D F- (A)	
<b>X</b>	17	là des araignées	là les araignées parce qu'il y a plein de pattes	D F+ A ban	ID7
	18	là un immense nez avec des moustaches	là le monstre qui grimpe	D F+ Hd [D kan- (A)]	
	19	puis là un monsieur tout mince avec là des pieds et des yeux	là le monsieur qui est tout chauve	D F- H	

R: 19

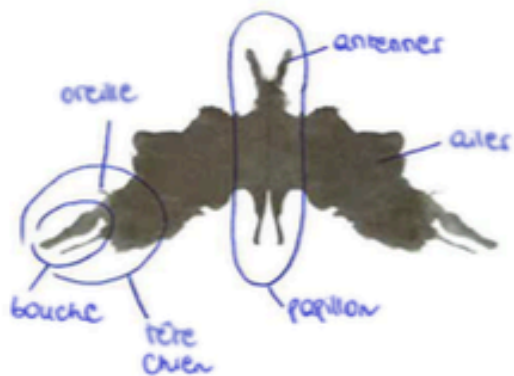
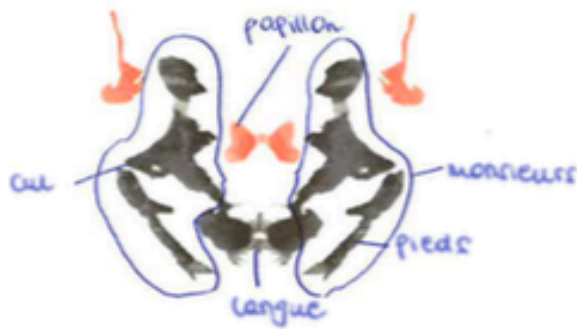
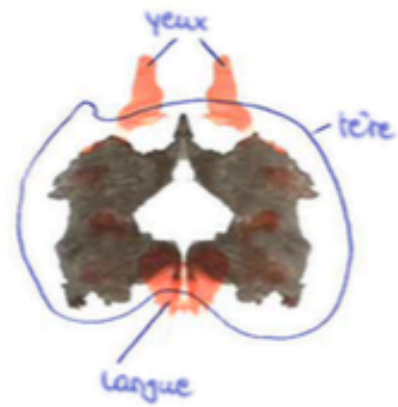
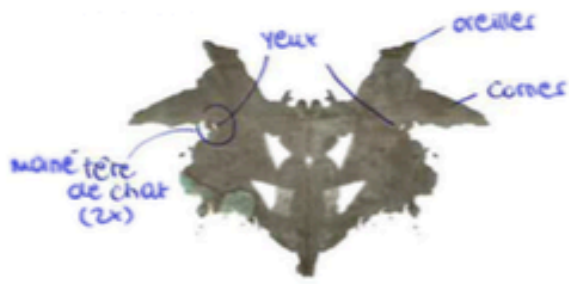
Modes d'appréhension	Déterminants			Contenus			21
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel				
<b>G</b> 4	<b>F+</b> 6	<b>K</b> 3	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b> 5	<b>Arch</b>
<b>D</b> 10	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b>	<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b> 1	<b>Alim</b>
<b>Dd</b> 3	<b>F-</b> 7	<b>kan</b> 3	<b>FC</b>	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b> 1	<b>Elém</b>
<b>Do/Di</b>		<b>kob</b>	<b>C'</b>			<b>A</b> 5	<b>Frag</b>
<b>GBI</b> 1			<b>C'F</b>			<b>Ad</b> 2	<b>Anat</b>
<b>Dbl - DBI</b> 1			<b>FC'</b>			<b>(A)</b> 5	<b>Sang</b>
<b>Ddbl</b>		Nbre de K+ et de kan+ 4	Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	<b>Obj</b>	<b>Sex</b> 1
<b>DG (conf)</b>	<b>F =</b> 13	<b>K =</b> 3	<b>C pondéré =</b> 0	<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b>	<b>Abstr</b>
<b>B/P</b> 2/1		<b>total k =</b> 3				<b>Pays</b> 1	<b>Symb</b>
						<b>Géo</b>	

G% : 26.3      F% : 68.4      F% élargi : 100.0      H % : 33.333  
D% : 57.9      F+ % : 46.2      F+ % élargi : 52.6      A % : 57.143  
Dd% : 15.8  
Bl - bl% : 10.5  
(mettre 1 dét par réponse)

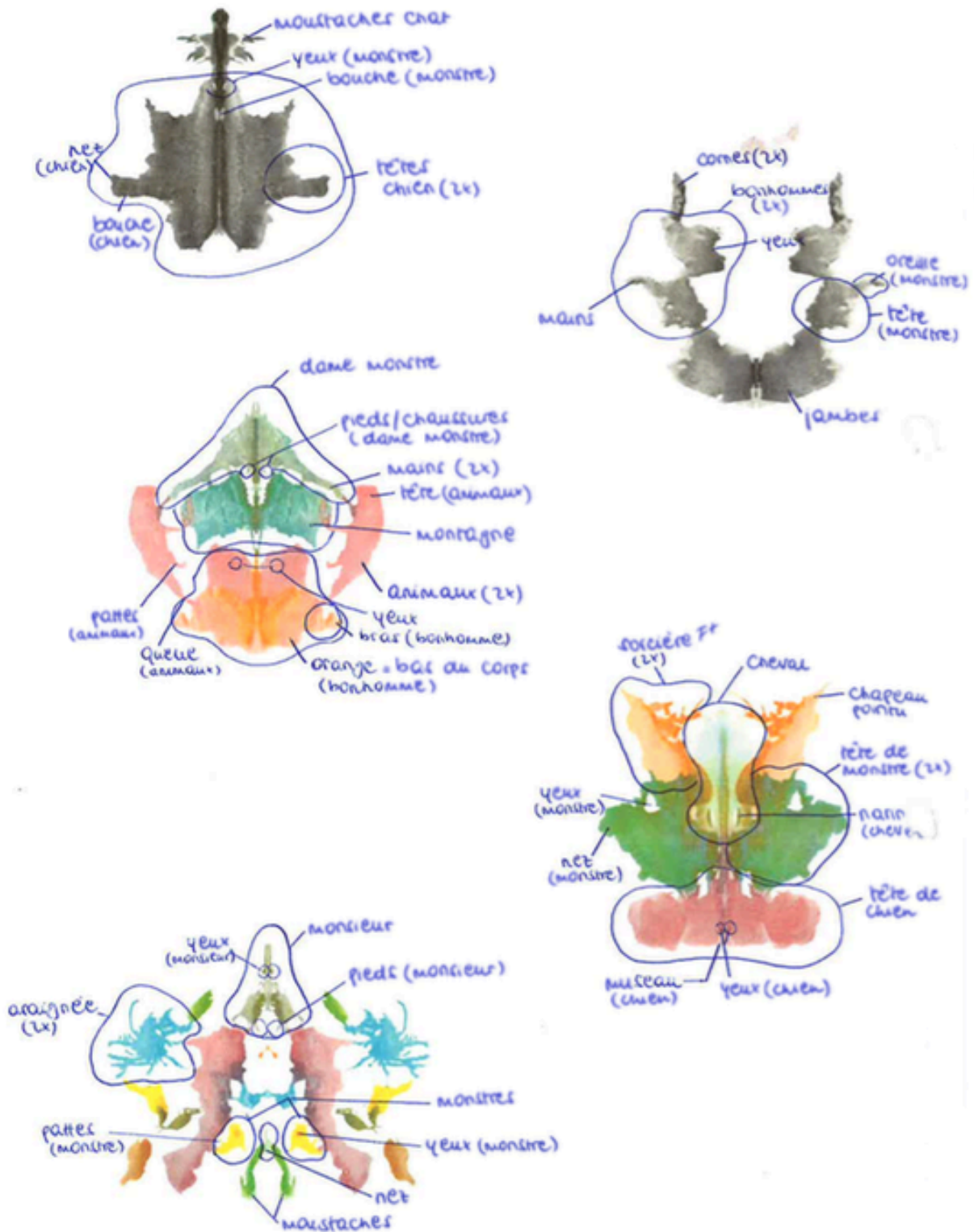
Ban: 5      T.R.I.:  $\frac{3}{0} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{3}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 36.8  
(Nbre rép. VIII-X:) 7

Indice d'anxiété: 10.5





legende  
2x = des deux côtés



Eugénie, 7 ans et 11 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b> (1'28'')	1	^ .....euh....Une <b>dame</b> .....^ Un <b>chien</b> .....	Une tête de chien (rit) (Une dame ?) là (?) j'ai vu des nésés (pas compris ?) j'ai vu des bosses (rit)	Ddbl F- H	RC1
	2	> v ^ C'est tout. (ok on va passer à une autre) Par contre elle est très bien dessinée.	(tête de chien ?) là et là il y a les oreilles (?) parce que j'ai vu des oreilles, un petit nez blanc et des yeux fin ça c'est la bouche, là. Il manque encore combien de temps ? (Un petit peu, on va bien compren- dre toutes les images que tu as vues)	Gbl F+ Ad	
<b>II</b> (0'45'')	3	^ ...Des <b>traces de sang</b> ..... ^ ( <i>prend la planche dans ses mains</i> ) > Une <b>tête</b>	(traces de sang ?) là (?) Parce que c'est rouge (tête d'hibou ?) Là. Là c'est la grande tache, ici c'est les yeux, ici c'est le bec, la c'est comme un peu les dents (?) parce ça ressemble beaucoup, regarde de loin (montre la pl. à la psychologue)	D CF Sg	RC1
	4	<b>te</b> ..... <b>d'hiboux</b> (?) Une tête d'hiboux... Parce que là il y a le bec		Ddbl F- Ad	
<b>III</b> (0'27'')		( <i>prend la planche dans ses mains</i> ) ^.....Des.... <b>des personnes</b>	(personnes ?) là (?) (rit) euhm parce j'ai vu les talons....et j'ai vu le papillon	D F+ A ban	
	5	^ Un <b>nœud papillon</b>	(papillon ?) (pointe) (?) parce que .. ça se voit.	D F+ A ban	
	6				
<b>IV</b> (0'32'')	7	^ .....Une <b>tête de pingouin</b> là, ici	(tête de pingouin ?) là et là j'ai vu le chien fin un peu comme un chien il était assis avec les deux oreilles	D F- Ad	CE3
	8	^ Uhm....Un <b>chien assis</b> avec les oreilles comme ça ( <i>mime les oreil- les « ouvertes »</i> ) Je sais plus	(rit) (?) (soupire) parce que ça res- semble beaucoup (tête de chien ?) là (?) parce que...on dirait qu'il était assis	⊕ kan+ A	
<b>V</b> (0'24'')	9	( <i>elle mange un biscuit</i> ) ^ ....Une <b>chauve-souris</b> . (?) Non ( <i>secoue la tête</i> ) Alors peut être je ne trouve pas mais...(pas des ré- ponses justes ou fausses, c'est toi qui imagine)	(Chauve-souris ?) là (?) parce j'ai vu des grandes ailes.	G F+ A ban	
<b>VI</b> (1'55'')	10	^ Euhm... un tapis.... Un tapis avec, c'est un <b>tapis de chat</b> ( <i>elle rit</i> )	(tapis de chat ?) là le chat a été écrasé (rit) et puis la les mous- la les moustaches ici là le nez et les personnes ici, là (?) parce qu'il est écrasé (?) les pattes parce que là ça se voit un peu.	G F+ A P pseudo- cont.	ID4
	11	(?) ..... ^ > v > ^ v Là c'est comme un <b>petit mur, avec des dames qui sont collées</b>		D K- H B	CE5
<b>VII</b> (0'14'')	12	( <i>elle mange</i> ) ^ Des <b>petits nains sur un mur, fin sur un caillou</b>	(petits nains sur un caillou ?) là il y a le caillou et je ne l'ai pas regardé à l'envers V on dirait une dame...avec un cha- peau (?) parce que là il le petit chapeau et puis la il y a la tête et puis la dame là on voit le là c'est comme s'il y avait un chapeau.	Gz F+ H/Frag B	
<b>VIII</b> (0'14'')	13	^ > Des <b>hyènes</b> V > ^ v ( <i>éloigne la planche de son visage</i> )	(hyènes ?) ici... là c'était come- me...non rien du tout (?) parce que...parce que...ça se ressemble	D F+ A ban	CE3

			un peu. Il est trop beau ton collier.		RC4
<b>IX</b> (0'56'')	14	^ (éloigne la planche de son visage) v^.....ehm un <b>bonhomme</b> qui a un énorme nez puis... puis c'est tout	(Bonhomme avec un énorme nez ?) (rit) là l'énorme nez, puis là les deux yeux (?) parce que j'ai vu des yeux.	Dbl F- Hd	CE3
<b>X</b> (0'38'')	15 16 17	^ ...Là des <b>araignées</b> ... La des <b>petits insectes</b> ..... Là un <b>mur</b> ...et c'est tout	(araignées?) là le truc bleu ça fait un peu comme des araignées (?) Uhm parce qu'il y a beaucoup de pattes. (petits insectes ?) ici, des petits insectes et là (?) parce que... euhm... parce que... c'est des petits, fin c'est petit. (Un mur ?) là et là les deux bonhommes qui tiennent l'encre ou je sais pas quoi (?) parce que c'est ( <i>soupire</i> ) parce qu'il y a deux trucs comme ça comme un peu les murs.	D F+ A ban  D F+ A  D F- Archi B (D K+ H)	CE7     CE2

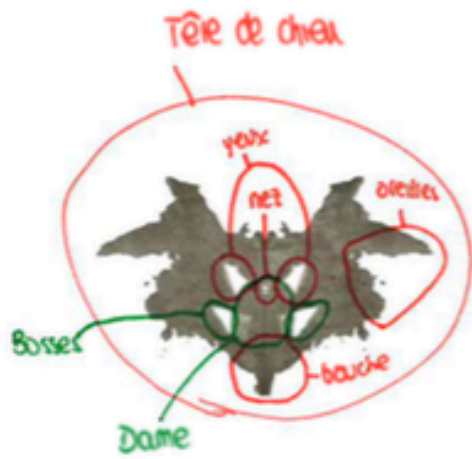
R: 17

Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus			18
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel					
<b>G</b>	4	<b>F+</b> 9	<b>K</b> 1	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b> 3	<b>Arch</b> 1	
<b>D</b>	9	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b> 1	<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b> 1	<b>Alim</b>	
<b>Dd</b>		<b>F-</b> 5	<b>kan</b> 1	<b>FC</b>	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b>	<b>Elém</b>	
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b>	<b>C'</b>			<b>A</b> 8	<b>Frag</b> 1	
<b>GBI</b>	1			<b>C'F</b>			<b>Ad</b> 3	<b>Anat</b>	
<b>Dbl - DBI</b>	1			<b>FC'</b>			<b>(A)</b>	<b>Sang</b> 1	
<b>Ddbl</b>	2		Nbre de K+ et de kan+ 1	Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	<b>Obj</b>	<b>Sex</b>	
<b>DG (conf)</b>		<b>F =</b> 14	<b>K =</b> 1	<b>C pondéré =</b> 1	<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b>	<b>Abstr</b>	
<b>B/P</b>	3/1		<b>total k =</b> 1				<b>Pays</b>	<b>Symb</b>	
							<b>Géo</b>		

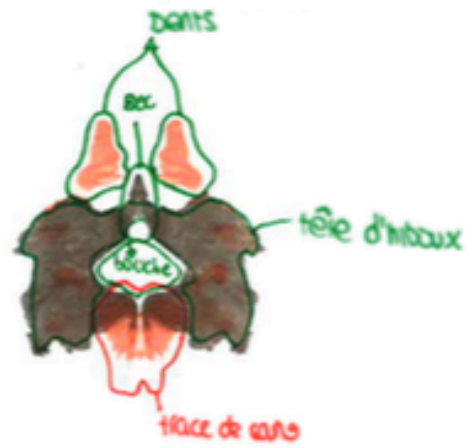
G% : 29.4      F% : 82.4      F% élargi : 94.1      H% : 22.222  
D% : 58.8      F+% : 64.3      F+% élargi : 62.5      A% : 61.111  
Dd% : 11.8  
Bl - bl% : 23.5  
(mettre 1 dét par réponse)

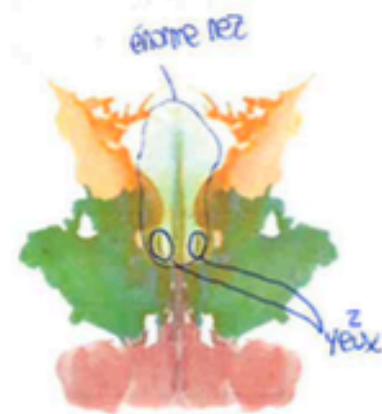
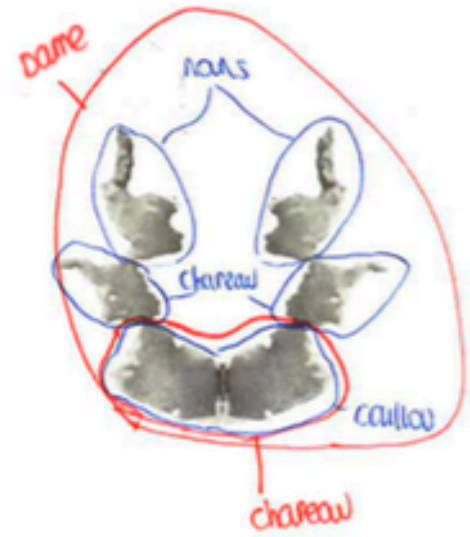
Ban: 5      T.R.I.:  $\frac{1 \text{ K}}{1 \text{ C pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{1 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       R.C. % : 29.4  
(Nbre rép. VIII-X:) 5

Indice d'angoisse: 11.8



JTL 14  
F, 7 ans 11 mois





**François, 6 ans et 5 mois**

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b>	1	Mmh (30'') (pas de réponse juste ou fausse) (6'') (tu peux la tourner aussi si tu veux) (29'') <b>V Un oiseau.</b>	(?) Il y a les ailes,... (Ok, les ailes) ...Les autres, ... Mmh. La tête,... Mmh. Et le corps (Ok). (?) J'sais pas.	G F+ A	
<b>II</b>	2	(19'') <b>Une fusée</b>	(?) Euh, là c'est le feu qui sort. Mmh. Là c'est le devant. Ça c'est la cabine. (où ?) Là. Et là c'est (incompréhensible). Là c'est rien.	Dd kobC obj B/P	
<b>III</b>	3	(12'') <b>Des chiens</b>	(?) Là il y a la tête, ... (Mmh) Le corps, ... (Mmh) Les deux pattes... (?) Je ne sais pas. EL : Mhmh (il secoue la tête). (Tu vois pas du tout ?) Mhmh. (D'accord)	Dd F- A	
<b>IV</b>	4	<b>Un géant</b> (Il sourit)	(?) Il y a les deux (incompréhensible) il y a les deux pieds... (Mmh) Le corps,... (Mmh) Sa main... (là ?) Oui (il rigole). (D'accord) Deux mains... (encore des mains) Oui (il rigole) ... et sa tête (d'accord) (?) Je ne sais paaas.	G F+ (H)	ID1
<b>V</b>	5	... <b>Papillon</b>	(?) Les ailes, ... (Mmh) Les deux petites pattes, ... (Mmh) Les petites cornes... (Mmh) Et le petit corps. (D'accord) Je n'sais pas !	G F+ A ban	ID5
<b>VI</b>	6	(9'') <b>Tapis</b> (un tapis ? Tu peux dire plus qu'une chose si tu vois plus qu'une chose)	( <i>qu'est-ce qui t'as fait penser ?</i> ) (12'') Je n'sais pas. (où ?). Là. Et je sais toujours pas.	Dd F- obj	CE6
<b>VII</b>	7	Des <b>os</b> . (?) Des os. (Des joues ?) Mhmh. (Des ?) Os.	(?) Là... (Là ?) Là, là (Mmh) Là (Mmh) Là (Mmh) Là. (Tout ?) Oui. Et je sais toujours pas.	G(juxtaposé) F- Anat	
<b>VIII</b>	8	(14'') <b>V Monstre</b>	(?) Euh, ah, les deux yeux, ... (Les yeux) Ses deux mains, ... (Mmh) Les deux jambes,...(Mmh) (ça c'est les jambes ou tout ?) Tout ! Et là c'est ses, encore ses deux bras. (Ok) Et je sais toujours pas. EL : Là. (sur le côté ?) Oui.	G F- (A)  (D F+ A ban)	
<b>IX</b>	9	<b>Un éléphant</b> (Il se lève de la chaise)	(?) Les deux oreilles, ... (D'accord). Les yeux, ... Ici, (d'accord). La tête. (Mmh, pas écrire dessus) (il signe avec le crayon sur la planche où il a vu l'éléphant). Euh le corps,... (d'accord). Les jambes. (Ok). Et voilà, je sais toujours pas.	G F+ A	CE3 RC3 CE3
<b>X</b>	10	(11'') <b>Un avion</b>	(?) Le devant, ... Mmh. (14'') (le reste de l'avion ?) Là, là, là, là,... (Tout ?). Oui, tout. Et puis je sais toujours pas, j'ai fini.	D F- obj B	

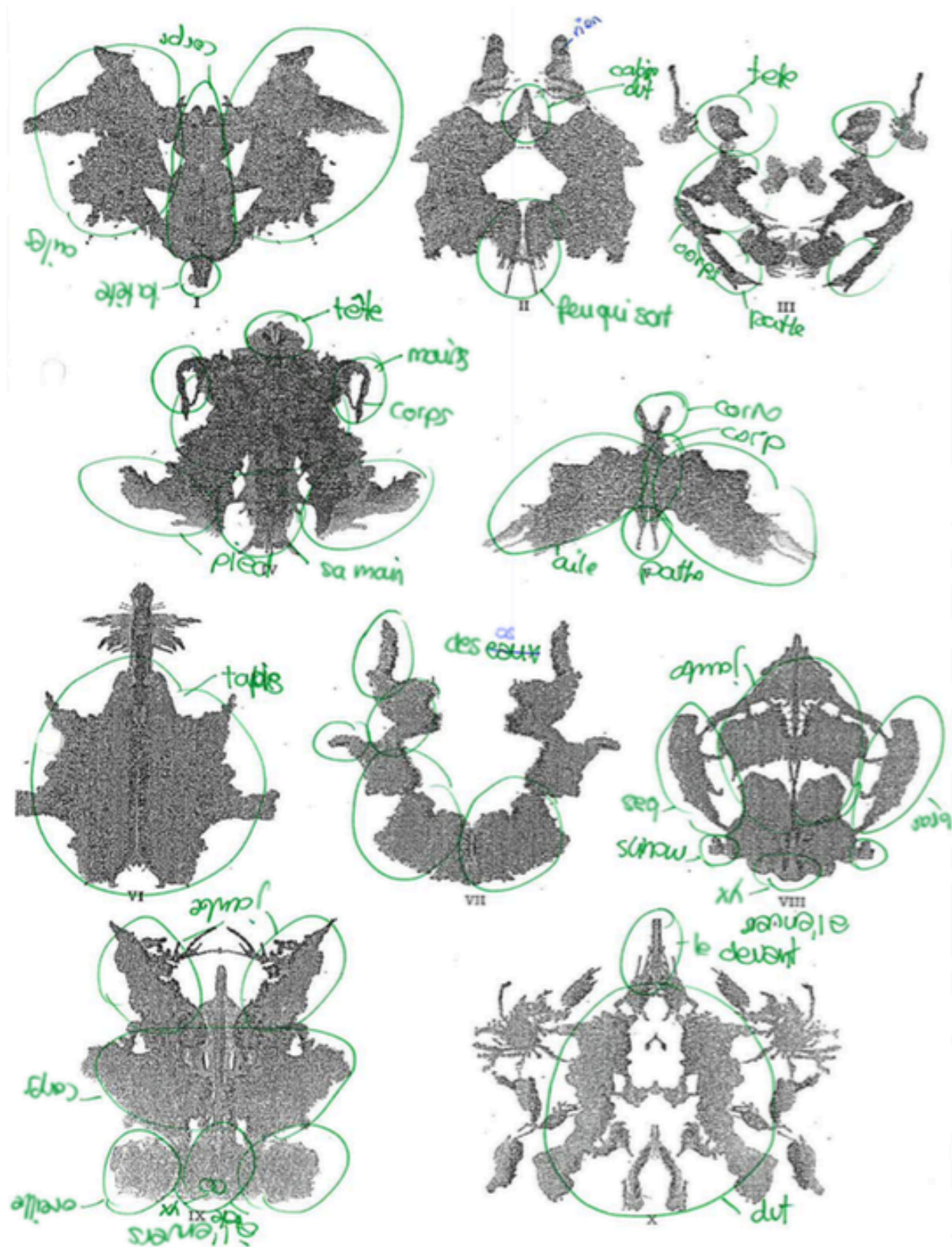
R: 10

Modes d'appréhension	Déterminants						Contenus		10
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel						
G 6	F+ 4	K	C	E	clob	H	Arch		
D 1	F+/-	kp	CF	EF	clobF	Hd	Alim		
Dd 3	F- 5	kan	FC	FE	Fclob	(H) 1	Elém		
Do/Di		kob 1	C'			A 4	Frag		
GBI			C'F			Ad	Anat 1		
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 1	FC'			(A) 1	Sang		
Ddbl			Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	Obj 3	Sex		
DG (conf)	F = 9	K = 0	C pondéré = 0	E pondéré = 0		Bot	Abstr		
B/P 3/1		total k = 1				Pays	Symb		
						Géo			

G% : 60.0      F% : 90.0      F% élargi : 90.0      H% : 10  
D% : 10.0      F+% : 44.4      F+% élargi : 55.6      A% : 50  
Dd% : 30.0      (mettre 1 déj par réponse)  
Bl - bl% : 0.0

Ban: 1      T.R.I.:  $\frac{0}{0}$  K C pondéré      Form. sec.:  $\frac{1}{0}$  k E pondéré      R.C. % : 30.0  
(Nbre rép. VIII-X:) 3  
Indice d'angoisse: 10.0





Etienne, 6 ans et 7 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	Ça pourrait être <b>une chauve-souris</b> .....(?)	(chauve-souris ?) .... Là ....le tout	G F+ A ban	ID6 ID1 ID7  RC1 RC4
	2	<b>Deux têtes</b> ..... <b>Quatre oeils dans un alien</b> ça ressemble aussi à....( <i>E. murmure Quad</i> )	(deux têtes ?) J'ai dit les deux têtes ? (oui)... Po alors là...ah là	D F- Ad	
	3	<b>Quad</b> ça ressemble à Quad.....toi tu connais pas cette série moi je la connais je l'aime bien	(4 oeils dans un alien qui ressemble à Quad ?) Parce qu'il a aussi 4 oeils c'est ça (chauve-souris?) Ca les ailes en plus ça ressemble beaucoup à des ailes (deux têtes ?) son long nez (4 oeils dans un alien qui ressemble à Quad?) 4 oeils ça ressemble vraiment à 4 oeils	Gbl F- (A)	
II	4	Oh une <b>bouche de vampire</b> qui est en train de sucer du sang	(bouche de vampire qui suce du sang ?) Alors ça ça là c'est là on dirait un peu une bouche qui se ferme ( <i>E. chuchote : ses dents sont rouges on dirait un vampire</i> )	G kanC- (A) P	ID7
	5	ou <b>du sang</b>	(du sang ?) tout le rouge (bouche de vampire qui suce du sang ?) le brun (le brun ?) ouais ça (du sang ?) le rouge	D C sang	
III	6	Aucune idée là..... <i>V</i> on dirait <b>un singe</b> ..... <i>V ^ V ^ V</i> .....	(?) <i>V</i> Là (?) Parce que des oeils la tête les bras les pieds et les mains attends je te montre là c'est les deux oeils la tête les deux bras et puis c'est tout EL : Non	D F- A	RC2
IV	7	Mmmh <i>V ^</i> <b>un géant avec une riquiqui tête</b> (.....)	(?) Ici les deux gros pieds la riquiqui petite tête là (?) Parce que les deux pieds ....et la petite tête là un cyclope un peu un cyclope	G F+ (H)	CE6  ID1
V	8	Un <b>papillon</b> (...)	(?) aile ailes patte patte tout (?) la forme (...) les deux jambes aile antennes tête	G F+ A ban	ID5
VI	9	> ^ Mmmh un <b>avion de chasse</b> ..... (?) un <b>avion</b> ..... ( <i>E. siffrote 3 sec.</i> )	(avion de chasse ?) Là on dirait un peu les ailes les deux missiles .....ici c'est c'est le bâton de métal qu'il y a en fait sur les avions de chasse où c'est pointu (avion de chasse?) les ailes	G F+ obj B	CE3
	10		(avion ?) Là (un avion?) les ailes ( <i>E. siffrote</i> )	G F+ obj B	
VII	11	Pffft alors là je sais vraiment pas ..... ça me dit rien.... ( <i>chuchote : ça me dit rien</i> ) (si tu regardes encore une fois il y a rien qui te vient ?) <i>V ^</i> mmmh des <b>pieds</b>	(?) Là (?) Parce que ça a la même forme	D F- Hd	ID7
VIII	12	<b>Plein d'animaux qui ont fait une tour</b> et des animaux voilà.....	(plein d'animaux qui font une tour ?) Là parce que là ça tient ici c'est ceux qui tiennent là (animaux qui tiennent ?) Ouais pour après et après y a eu eux qui tiennent (?) Parce que ça ressemble à une tour et ça ressemble à des animaux	Gz kan+ A ban	

<b>IX</b>		<b>Aucune idée</b> $V^{\wedge} V^{\wedge}$ ..... (si tu regardes encore une fois ?) ... (E. en chuchotant dit : y a rien qui me vient) .....(E. tourne la planche)	(idée de ce que ça pourrait être ?) Non	Refus	
<b>X</b>	13 14	<b>Des crabes et des crevettes</b> (?) J'ai dit les choses que ça pourrait être mmmh sinon $V^{\wedge} V^{\wedge} V^{\wedge}$ du vert du jaune du bleu	(crabes et crevettes ?) Là les crabes et là les crevettes (?) plein de pattes et puis deux pinces	D F+ A B D F- A Cn	CE7

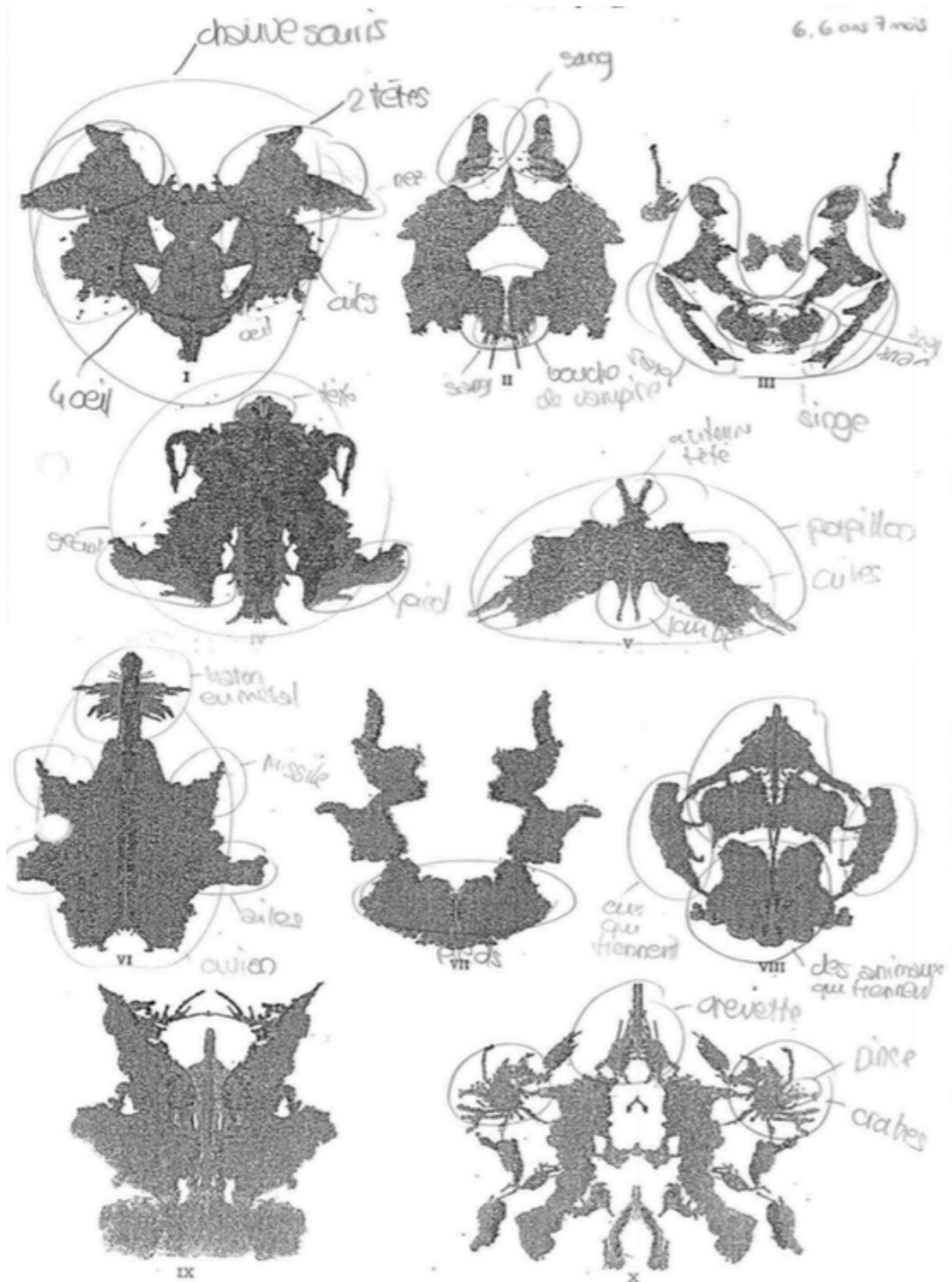
R: 14

Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus		14	
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel					
<b>G</b>	7	<b>F+</b> 6	<b>K</b>	<b>C</b>	1	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b>	<b>Arch</b>
<b>D</b>	6	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b>		<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b> 1	<b>Alim</b>
<b>Dd</b>		<b>F-</b> 5	<b>kan</b> 2	<b>FC</b>		<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b> 1	<b>Elém</b>
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b>	<b>C'</b>				<b>A</b> 6	<b>Frag</b>
<b>GBI</b>	1			<b>C'F</b>				<b>Ad</b> 1	<b>Anat</b>
<b>Dbl - DBI</b>				<b>FC'</b>				<b>(A)</b> 2	<b>Sang</b> 1
<b>Ddbl</b>			Nbre de K+ et de kan+ 1	Total FC+ et FC'+		Total FE+	Total Fclob+	<b>Obj</b> 2	<b>Sex</b>
<b>DG (conf)</b>		<b>F =</b> 11	<b>K =</b> 0	<b>C pondéré =</b> 1.5		<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b>	<b>Abstr</b>
<b>B/P</b>	3/1		<b>total k =</b> 2					<b>Pays</b>	<b>Symb</b>
								<b>Géo</b>	

G% : 57.1      F% : 78.6      F% élargi : 92.9      H % : 14.286  
D% : 42.9      F+ % : 54.5      F+ % élargi : 53.8      A % : 64.286  
Dd% : 0.0  
Bl - bl% : 7.1  
(mettre 1 dé à la réponse)

Ban: 3      T.R.I.: 0 K      Form. sec.: 2 k      R.C. % : 21.4  
1.5 C pondéré      0 E pondéré      (Nbre rép. VIII-X:) 3

Indice d'anxiété: 14.3



**Hélène, 6 ans et 10 mois**

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b> (0'33'')	1	^ Un <b>chien</b> (?)	(chien ?) Bah là c'était la bouche puis la il y avait le nez puis les deux yeux puis les oreilles (?) là il y a les oreilles, les yeux, un nez, puis un trait qui mène à la bouche et puis ici c'est comme un chien	Gbl F+ A	ID1
	2	^ Un <b>alien</b> .... (?) C'est bon	(alien ?) Là il y a les 4 yeux, et le nez là (?) C'était un peu bizarre, c'est tout un peu bizarre.	Gbl F- (A)	
<b>II</b> (0'20'')	3	^ Un <b>alien</b>	(alien ?) Là il y a les les oreilles de l'alien puis là le ses elle a 3 oreilles. Puis il y a il y a des yeux ici mais tout noir qu'on voit pas. Puis il est tout bizarre, puis il bave. Et puis il y a un trou dans la tête (?) Il est trop trop trop trop bizarre et ça ressemble à rien.	Gbl kanC'- (A) P -> C	ID1 CE2 CE4
<b>III</b> (0'47'')	4	^ un <b>chien</b> (inaudible)	(chien ?) Bah là il y avait les deux yeux et là il y avait les oreilles. Et puis là c'est la bouche et ça m'a fait penser à un chien (?) Comme il était.	Gbl F- Ad	CE2 CE5 RC1
			EL : (0'09) ( <i>elle acquiesce</i> ) Là c'est les têtes, puis là il y a les pieds et puis là les mains comme ça sur quelque chose et les deux sont collés ensemble à cause de ce machin. C'est long. (on va bientôt finir ; ?) Bah c'est les des têtes avec deux cœurs et puis là c'est des espèces de chaussures là.	(D F+ H ban)	
<b>IV</b> (0'16'')	5	^ un <b>petit lapin</b> qui est assis	(petit lapin assis ?) Bah c'était là c'était son corps là il y avait sa tête, là ses yeux noirs, tout noir, il était noir avec ses oreilles et puis il y avait plein de poils sur la tête ici et puis il était.. il était.. il était enceinte alors son ventre tombait. Il était enceinte donc son ventre il tombe. Mais en fait en vrai il tombe pas parce que mon cochon d'Inde il est enceinte et il a pas le ventre qui tombe (chuchote) (?) Bah en fait quand j'ai vu ça j'ai pensé à mon petit lapin que j'ai dans mon lit et il est comme ça. C'est parce que je l'ai reçu à la natation parce que j'étais la plus jeune (Ah oui, ok). Et c'était fait avec un cornet en plastique et c'était mis comme ça (C'était plus grand que toi ?) À peu près (inaudible)	G kanC'- A B/P	
<b>V</b> (0'08'')	6	^ ( <i>anticipe</i> ) un <b>papillon</b> , un papillon (?) ( <i>ne répond pas</i> )	(papillon ?) Là c'était les antennes là c'était la tête puis là c'était euhm le bout du truc du truc qui est comme ça et puis là c'était les ailes. Et puis voilà et là il y avait les petits yeux qu'on voit pas tellement qu'ils sont petits c'est des tout petits comme ça petits comme ça donc on voit pas (?) Bah j'en ai beaucoup dans mon jardin et puis j'ai j'ai des des des libellules et bah alors ça ne ressemble pas du tout à ça puis après j'ai des libellules puis après j'ai dis regardez regardez j'ai ouvert le filet et il y a un papillon qui a fait comme ça dans le filet et aussi la libellule elle était pas sortie alors j'ai vite refermé pour ne pas que ça part dans tous les sens.	G F+ A ban	RC4
<b>VI</b> (0'54')	7	( <i>prend la planche dans les mains</i> ) ^ un <b>papillon</b> (?)	(papillon ?) bah là c'était la tête puis la les ailes et puis là c'était le machin qui fait long (?) uhm à peu près la même chose que celui d'avant.	G F+ A	CE2
	8	^ bah, un <b>alien</b> , un alien un peu comme un papillon, mais pas	(alien ?) l'alien ? (oui) là les yeux avec un espèce de bosse sur la tête ici et le les pieds ici les fesses ici puis les mains ici le corps ici (?) Bah j'ai pensé à un alien de Ben10 qui était un peu comme ça	G F- (A)	

		tout à fait. (?) je sais pas (chuchote)			
<b>VII</b> (0'23'')	9	^ C'est <b>deux gens</b> (Deux gens ou deux jambes?) Deux gens... et je sais pas quoi d'autre (chuchote)	(deux gens?) là c'est un gens et ça c'est la deuxième (?) la tête ici. Bah là on dirait que c'est c'est la bouche et puis c'est là il y a les yeux et puis là il y a un truc comme ça. Moi j'ai toujours cette frange elle m'énerve. Mais si je la tiens comme ça là ça va, c'est tout le temps comme ça.	G F+ H	CE3
<b>VIII</b> (0'27'')	10	^ C'est <b>deux animaux qui montent</b> ^ C'est des lions et je sais pas quoi dire d'autre. Encore combien? (Pas beaucoup)	(animaux qui montent?) là..... c'est des lions ces machins roses et puis là c'est deux têtes tigres (R. add.) puis ils montent sur une montagne où on voit là plein de montagnes... puis c'est le chaud mais c'est tellement chaud que ça se transpire puis c'est l'herbe elle est cachée par l'ombre de la montagne (?) bah leurs pattes puis là la tête (tête de tigre?) c'est ça (?) bah les les ses lignes et puis c'est une tête qui sort. Il y en a encore beaucoup? (presque fini)	D/D kanC+ A/Pays ban  (D F+ Ad)	RC1  RC1
<b>IX</b> (0'39'')	11  12	C'est des des bé attends trucs comme ça, puis il y a <b>des bébés des machins</b> comme ça (Ah ok) qui sont sur de l'herbe ^ puis là c'est des <b>têtes d'humains</b> comme ça puis là c'est comme ça	(bébés?) Bah là c'est les deux bébés sœurs puis les corps ici et là c'est la tête c'est dans les machins ici puis ils sont sur l'herbe verte ici et là je sais plus ce que j'avais dit. (le machin qui tient les bébés : où?) C'est le le le c'est un truc en fait c'est c'est c'est tout tout rond tout brun puis et puis là il y a un trou et puis on met les pieds dedans comme ça et on enfle les bébés et puis on met les mains dedans (?) bah...euh je sais pas. (têtes d'humains?) là? Oui. Ah oui c'est les des têtes d'humains là puis c'est la tête de bébé comme ça puis l'autre comme ça ( <i>mime le mouvement de la tête vers gauche et droite</i> ) (?) bah les bébés c'est c'est aussi des bébés et puis je sais pas (chuchote)	D FC- bébé/bot B  D F+ Hd	CE3
<b>X</b> (0'39'')	13 14 15	^ Ça c'est une <b>araignée</b> super bizarre puis ça aussi ^ Puis là il y a des <b>cerfs</b> ^ Il y a des <b>perroquets qui se tiennent sur la tête</b> ici	(araignée super bizarre?) ici ici ici et ici. Je veux faire encore plein de trucs mais ça ne se finira jamais sinon (?) bah les pattes ici qui sortent et aussi le dedans et puis les les perroquets sur la tête c'est ça, là il y a la tête, la il y a la queue et puis là il y a les pattes (perroquet?) Rien. (cerfs?) Ah oui les cerfs j'ai vu ça fait ici. Là il y a les cornes là il y a la tête la il y a le ventre et les pattes.	D F+ A ban (D F+ A) (D F- A)  D kan+ A  D F+ A	

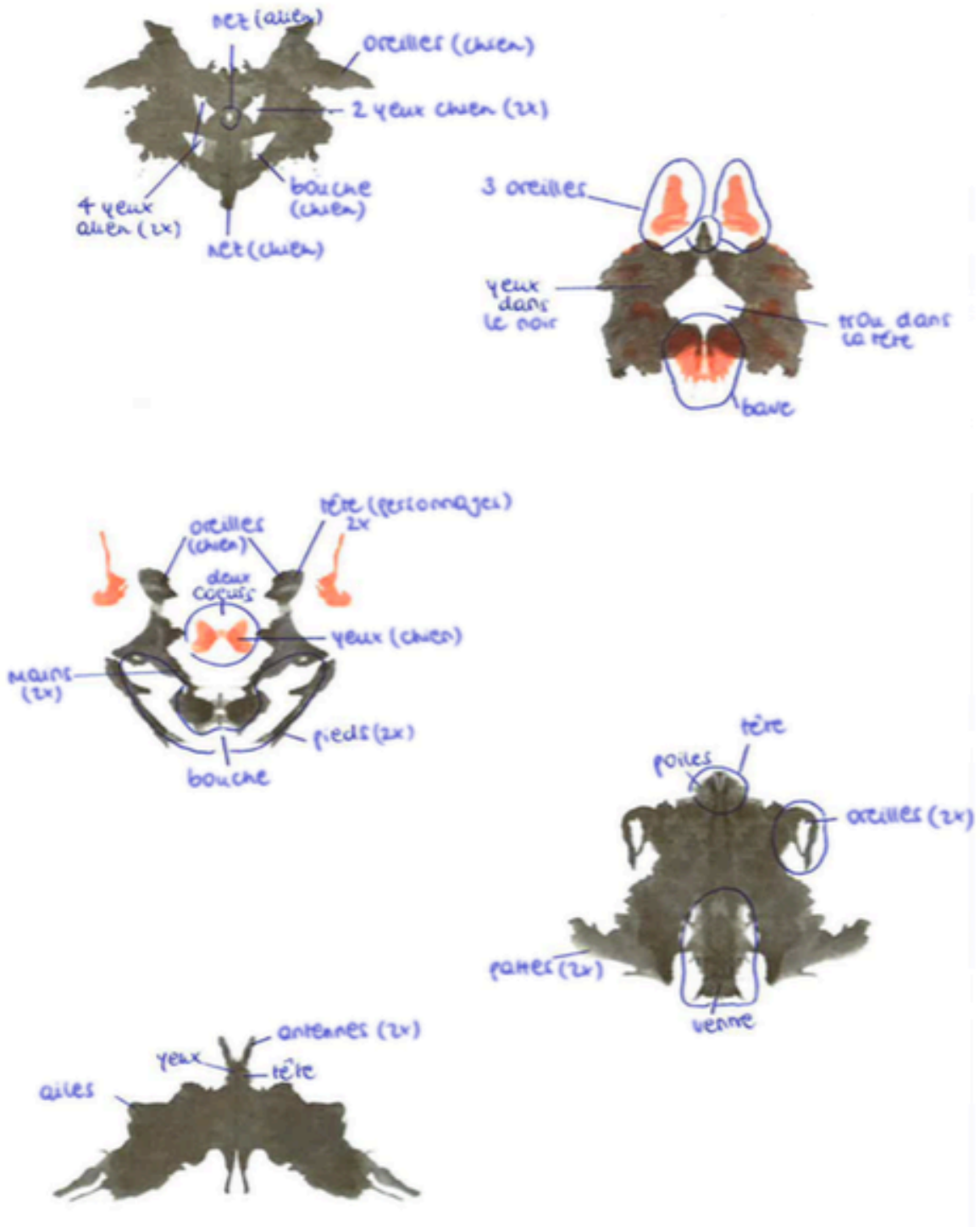
R: 15

Modes d'appréhension	Déterminants			Contenus			16
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel				
G 5	F+ 7	K	C	E	clob	H 1	Arch
D 6	F+/-	kp	CF	EF	clobF	Hd 1	Alim
Dd	F- 3	kan 4	FC 1	FE	Fclob	(H)	Elém
Do/Di		kob	C'			A 8	Frag
GBI 4			C'F			Ad 1	Anat
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 2	FC'			(A) 3	Sang
Ddbl			Total FC+ et FC'+ 0	Total FE+	Total Fclob+	Obj	Sex
DG (conf)	F = 10	K = 0	C pondéré = 0.5	E pondéré = 0		Bot 1	Abstr
B/P 2/2		total k = 4				Pays 1	Symb
						Géo	

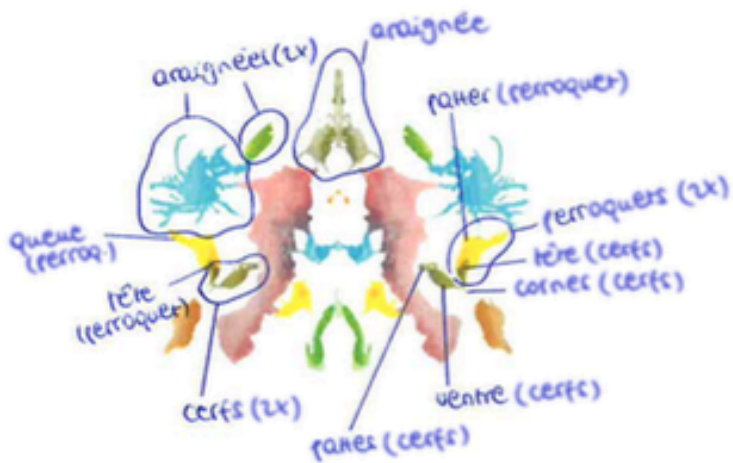
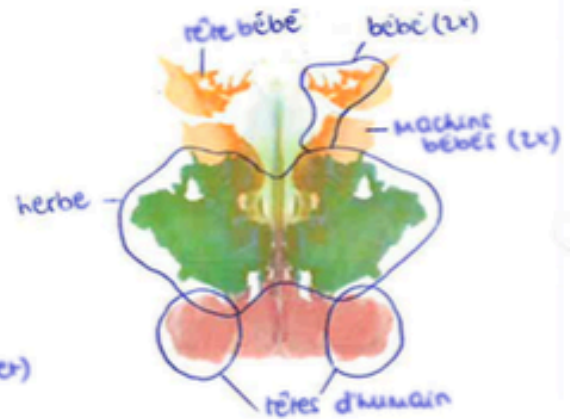
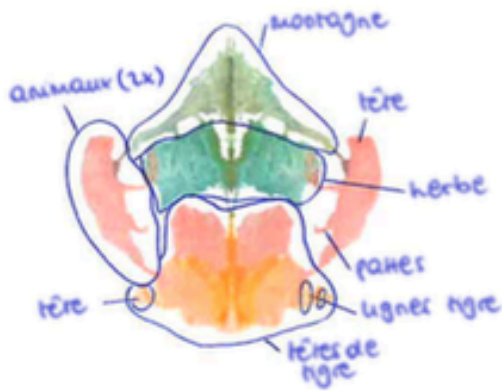
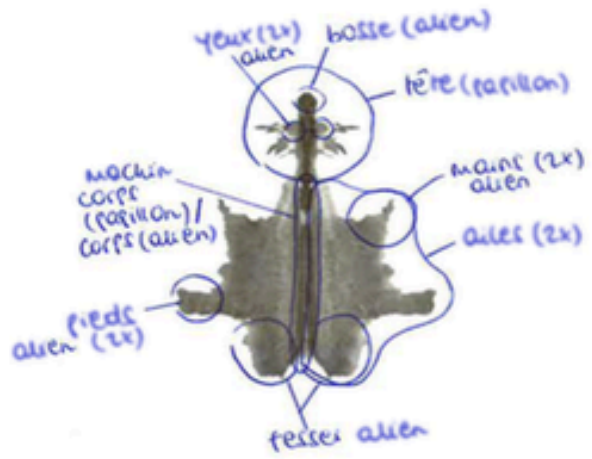
G% : 60.0      F% : 66.7      F% élargi : 100.0      H % : 12.5  
D% : 40.0      F+ % : 70.0      F+ % élargi : 60.0      A % : 75  
Dd% : 0.0      (mettre 1 dét par réponse)  
Bl - bl% : 26.7

Ban: 3      T.R.I.:  $\frac{0}{0.5} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{4}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 40.0  
(Nbre rép. VIII-X:) 6

Indice d'angoisse: 6.7







Alan, 6 ans et 1 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	Bah, une <b>chauve-souris</b> . ( <i>Mmh</i> ) C'est juste ? ( <i>Tu peux imaginer ce que tu veux, il n'y a pas de réponses justes ou fausses</i> ). Ah. ( <i>autre chose ?</i> ) <i>Mmh</i> , ... un <b>dinosaure volant bizarre</b> .	( <i>Chauve-souris ?</i> ) Bah, en forme là, toute entière. ( <i>Ok</i> ) ( <i>?</i> ) Bah, la forme, les oreilles et les mains.	G F+ A ban	RC1
	2	( <i>Mmh</i> ) C'est la carte combien ? Une ! La carte une. ( <i>Mmh</i> ) (se rapproche de la psychologue) Tu dois marquer aussi 1 là ! (Il fait signe sur la feuille où sur laquelle la psychologue écrit) ( <i>Oui, tu vois, j'ai mis 1</i> ) ( <i>autre chose ?</i> ) <i>Mmh</i> , non.	( <i>dinosaure volant bizarre ?</i> ) Oui. Là. ( <i>contour ?</i> ) Bah, le contour c'est (il indique sur la pl.) ( <i>?</i> ) <i>Mmh</i> , avec les grandes ailes et les mains et les pieds derrière.	G kan- A	RC2
II	3	... De la <b>peinture</b> . Et puis là au milieu un	( <i>peinture ?</i> ) Je me rappelle plus ce que j'ai dit. Ah oui,	G FC+ Frag	RC1
	4	<b>oiseau</b> . Voilà. ( <i>autre chose ?</i> ) <i>Mmh</i> , le <b>cœur</b> . ( <i>Pardon ?</i> ) Le	un oiseau. ( <i>où ?</i> ) Là au milieu. ( <i>oiseau ?</i> ) Bah, la forme des ailes, de derrière, le bec. Rien d'autre.	Dbl F- A	
	5	<b>cœur</b> . ( <i>Ah le cœur</i> ). Où elle est celle qu'on a déjà fait ? Sous les autres ? ( <i>Oui, je l'ai mis ici</i> ). Pourquoi ? ( <i>Comme ça je me rappelle qu'on l'a déjà faite</i> ).	( <i>cœur ?</i> ) Un cœur ? ( <i>Un cœur, oui</i> ). (Il indique sur la planche.) ( <i>?</i> ) Bah, la forme. ( <i>Autre chose ?</i> ) Non. Des minuscules <b>tortues</b> là. Je ne l'ai pas dit toute à l'heure. Des minuscules tortues. ( <i>Ok. où ?</i> ) Là	D F- Symb -> C ?  [Dd F- A B]	
III	6	<b>Deux hommes</b> ( <i>Mmh</i> ) Avec un <b>nœud de papillon</b> devant et des <b>mains</b> , voilà (jette la planche vers les autres). Pourquoi t'as mis le	( <i>deux hommes ?</i> ) Là (indique sur la pl.) avec un papillon.	D F+ A ban	RC1  RC4
	7	(incompréhensible) pour savoir combien de temps on a pris ? ( <i>Oui, exactement</i> ). Mon papa je pense qu'il va pas savoir les réponses, c'est vite fait (fait référence à son papa qui est dans une autre salle - passation PDI). En fait c'est qu'il a un gros travail. ( <i>Ah, il a un gros travail ?</i> ) Il travaille sur des ordinateurs et du pétrole. Deux choses.	( <i>deux hommes ?</i> ) Bah, la tête, les jambes. ( <i>nœud de papillon ?</i> ) Bah, avec un, parce que c'est comme un nœud de papillon, voilà.	D F+ obj ban	
	8		( <i>deux mains ?</i> ) Là, là et là. ( <i>?</i> ) Bah, avec la forme.	D F- Hd	
IV	9	Et en plus ça c'est difficile ! Un <b>homme, deux fantômes</b> avec un <b>masque</b> de, de noir, avec <b>deux gros pieds, un ogre bibizarre</b> , très bizarre. Et puis, cette personne avait des mains bizarres. (jette la planche vers les autres, la reprend et regarde derrière). Pourquoi on a, c'est la quatrième histoire ? La quatrième ?	( <i>deux fantômes ?</i> ) Euh, elle c'est la combien déjà ? ( <i>Elle c'est la 4<sup>ème</sup></i> ) ( <i>Où ?</i> ) <i>Mmh</i> , la forme. ( <i>contour ?</i> ) (trace le contour sur l'image avec ses doigts et en faisant du bruit avec la bouche.)	G F+ H	CE5
	10	( <i>Mmh</i> ) IV, pourquoi c'est marqué IV ? ( <i>Ça représente le nombre 4</i> ). Ah !	( <i>fantôme ?</i> ) Ehm, grand comme un fantôme un peu. ( <i>masque noir ?</i> ) En haut, tout en haut, tout en haut. ( <i>?</i> ) Bah, parce que, .. je ne sais pas. Est-ce que tu peux me la donner après cette feuille ? ( <i>J'en aurai besoin</i> ). ( <i>pieds et mains bizarres ?</i> ). Les pieds bizarres là, encore	G FC'- (H) B/P	RC1
	11			G F+ (H) (ogre)	

			deux mains là, et puis quatre mains je veux dire bizarres. Deux là et deux là. <i>(mains bizarres ?)</i> Parce que c'est long les doigts et.. <i>(pieds bizarres ?)</i> Bah, parce qu'ils étaient très grands. C'est le dernier exercice ?		
<b>V</b>	12 13 14	<b>V Papillon.</b> Papillon et avec deux doigts énormes. Ou un, une <b>personne avec deux petits pieds. Une limace avec des ailes.</b> (Il jette la planche vers les autres.) Je ne sais pas pourquoi t'as une montre, alors que t'as mis le chronomètre et montre. A Noël je vais commander toutes les toupies Beyblade. <i>(Ah, c'est vrai ?)</i> et j'aurai aussi un (incompréhensible) grand comme cette table-là, pour lancer toutes les toupies Beyblade.	<i>(papillon ?)</i> Oui. Il y a les deux petits pieds là. une limace, ça c'est la forme de la limace. Tu dois faire une petite échelle. <i>(Non, ça va comme ça).</i> <i>(papillon ?)</i> La forme, toute entière.	G F+ A ban  D F+ H G F- A (pseudo cont.)	ID4   RC4
<b>VI</b>	15  16	Un <b>épouvantail</b> et aussi un, des <b>moustaches de chat</b> ( <i>un épouvantail</i> ) Un épouvantail avec des moustaches de chat en haut. Comme un, un chat (fait du bruit avec sa bouche) ( <i>autre chose ?</i> ) Ou un <b>lion bizarre.</b> (Il jette la planche vers les autres)	Un épouvantail. ( <i>Avec des moustaches de chat. Où ?</i> ) Les moustaches de chat là et puis l'épouvantail toute la forme et puis tout en haut la forme de la tête. Là on dirait la forme de la tête d'un lion. <i>(épouvantail ?)</i> Bah parce que (incompréhensible). <i>(tête lion ?)</i> Bah, parce qu'il y a une crinière autour. Voilà. <i>(Ok)</i> Il nous reste combien d'histoires ? ( <i>Quatre</i> )	G F+ obj/Ad (pseudo cont.)   D F+ Ad B -> E ?	ID4  CE3  RC1
<b>VII</b>	17  18	On est déjà à la septième ? ( <i>Qu'est-ce que cela pourrait être ?</i> ) Euh, comme des <b>pincés de scorpion.</b> Et <b>deux Pinocchio</b> qui se regardent bizarrement. Pour moi c'est rien d'autre. (lance la planche vers les autres, fait des bruits avec la bouche.) Il y a des bruits bizarres. ( <i>c'est peut-être les gens en-dessous qui parlent</i> ). Comme ça ? (Il répète le bruit avec la bouche). ( <i>Ah, non, c'est toi qui fait les bruits</i> ). (Il rit et il continue de faire ces bruits.) Avec ma gorge je les ai fait.	<i>(Alors, là tu m'as dit...)</i> Les pincés de scorpions et les deux petits enfants qui se parlent avec une langue derrière. <i>(pincés scorpion ?)</i> bah, comme ça. ( <i>Ah, c'est toute la forme, ok</i> ). <i>(deux Pinocchio qui se regardent bizarrement ?)</i> Là et là. ( <i>contour ?</i> ) Ça c'est un Pinocchio et ça c'est l'autre. <i>(?)</i> Bah, parce que c'est la forme de Pinocchio. <i>(pincés scorpion ?)</i> Parce que ça en a la forme.	G F- Ad   G K+ (H)	ID7  CE3  RC4
<b>VIII</b>	19	Une <b>petite poupée</b> et des <b>ours qui montent</b> , avec une <b>sorte de voile de bateau minuscule</b> ( <i>ours qui montent ?</i> ) Oui, sur des voiles de bateau minuscules. (jette la planche vers les autres et il se met à chanter)	Il nous en reste plus que trois ! <i>(ours qui montent)</i> sur des voiles minuscules d'un bateau. <i>(?)</i> Là. ça c'est l'un, ça c'est l'autre. ( <i>D'accord</i> ) La c'est les voiles du bateau.	DD kan+ A ban	CE7

			(?) La forme. (bateaux minuscules ?) Bah, parce qu'ils ont la forme de voiles. (petite poupée) J'avais pas dit que j'ai vu une petite poupée.	poupée ?	
IX	20	Moi je suis le 8 <sup>ème</sup> enfant. 8 <sup>ème</sup> . C'est parce que la fois passée j'étais 7 <sup>ème</sup> , du coup je suis revenu, du coup je suis 8 <sup>ème</sup> ! (Mmh) (qu'est-ce que cela pourrait être ?) je t'ai déjà dit ! A un ca, <b>deux cerfs sur un bateau très très bizarre</b> . Il y a <b>deux cheval</b> derrière ou <b>deux lions</b> (jette la planche vers les autres.)	(deux cerfs) deux cerfs et là deux lions ou cheval. (contour ?) (montre en faisant du bruit avec la bouche). (?) Bah, la forme. (bateau bizarre ?) Le bateau bizarre, là. Et les cheval ou les lions c'est là, avec une personne dessus. (bateau bizarre ?) La forme. (deux cheval ?) Bah, la forme et le lion plutôt du lion. (des cheval et aussi des lions ?) Ouais, plutôt des lions je dirais. Ça a la forme de lions.	Gjuxt. kan- A/H B	RC4  CE3  CE5
X	21  22  23	Des .. <b>petits singes</b> avec euh,  non une pince, <b>deux pinces</b> ,  avec <b>deux cheval très bizarres</b> .	(petit singe) ... non, deux petits singes, une pince, plein de pinces, avec des, bizarres araignées. (?) Les deux petits singes ils sont là. Et des pinces. (Mmh) (?) Au deux petits singes ? Parce que c'est la forme. (deux pinces ?) Bah la pince, la forme. (cheval très bizarre ?) Deux petites araignées. (Où ?) Là et là. Ah, non. C'est les cheval bizarres, qu'est-ce que je dis ? (?) Bah, parce que la tête. Là.	D F- A  D F+ obj  [D F+ A ban]  D F- A	CE5   CE2

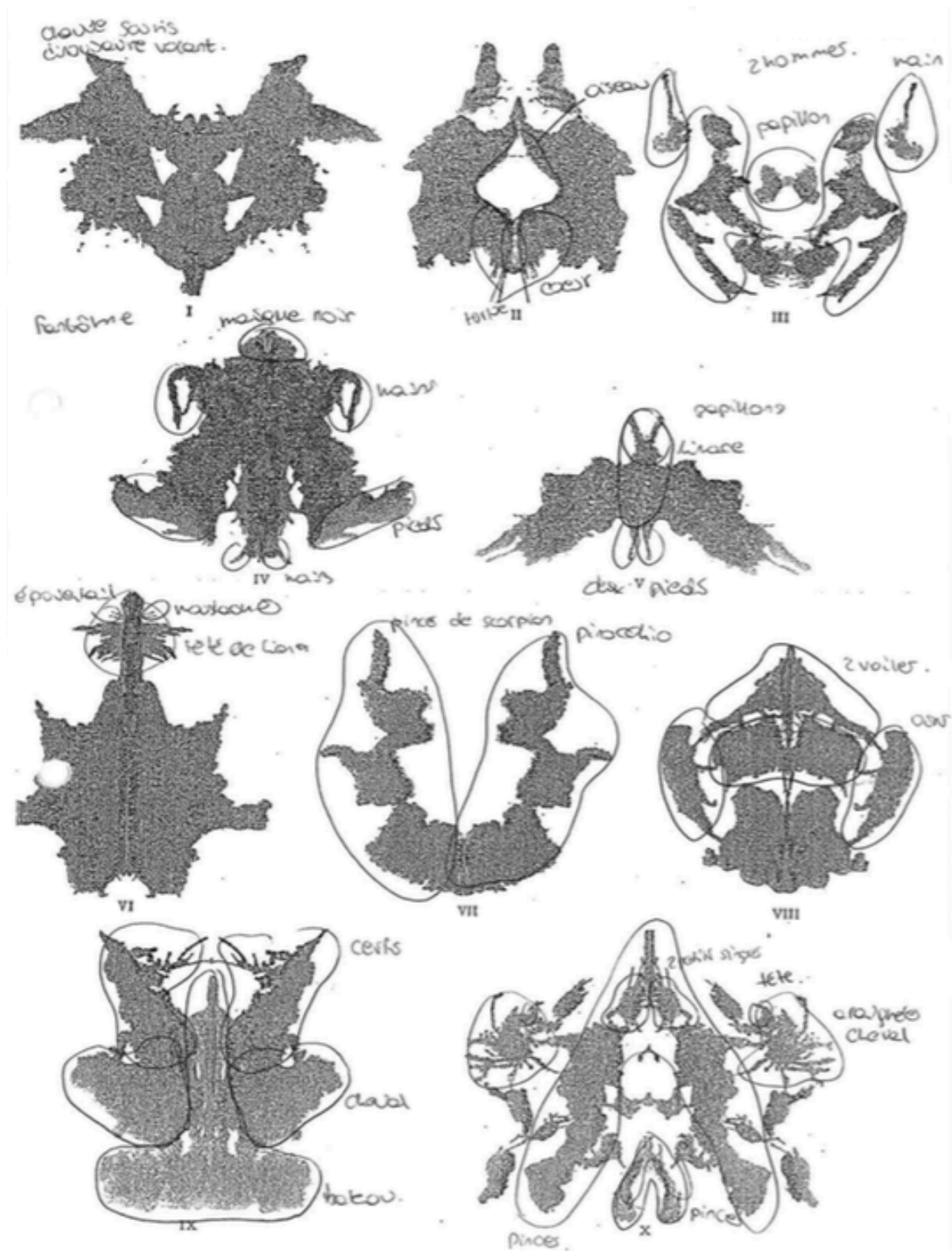
R: 23

Modes d'appréhension	Déterminants				Contenus				25
	pôle perceptif		pôle projectif		pôle sensoriel				
G 12	F+ 10	K 1	C	E	clob	H 3	Arch		
D 10	F+/-	kp	CF	EF	clobF	Hd 1	Alim		
Dd	F- 7	kan 3	FC 1	FE	Fclob	(H) 3	Elém		
Do/Di		kob	C'			A 10	Frag 1		
GBI			C'F			Ad 3	Anat		
Dbl - DBI 1			FC'	1		(A)	Sang		
Ddbl		Nbre de K+ et de kan+ 2	Total FC+ et FC'+	1	Total FE+	Obj 3	Sex		
DG (conf)	F = 17	K = 1	C pondéré = 1	E pondéré = 0	Total Fclob+	Bot	Abstr		
B/P 3/1		total k = 3				Pays	Symb 1		
						Géo			

G% : 52.2      F% : 73.9      F% élargi : 100.0      H% : 28  
D% : 47.8      F+% : 58.8      F+% élargi : 56.5      A% : 52  
Dd% : 0.0  
Bl - bl% : 4.3  
(mettre 1 déj par réponse)

Ban: 5      T.R.I.:  $\frac{1 \text{ K}}{1 \text{ C pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{3 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       R.C. % : 21.7  
(Nbre rép. VIII-X:) 5

Indice d'anxiété: 4.3



Milo, 7 ans et 6 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cota- tion	MQ
I	1	(.....) Un <b>loup</b> (...) par exemple aussi euh (.....)	(Loup ?) ben c'est où là deux euh là y a les yeux et là y'a le nez. Non là c'est la bouche et là c'est le nez. (le tour ?) Un peu là la forme aussi les oreilles et pis là c'est un peu la forme de, un peu de la tête. (?) ben c'est un peu les oreilles, la bouche les deux yeux et pis aussi un peu la bouche, j'ai déjà dit, aussi un peu le nez, aussi un peu les oreilles, un peu la tête et aussi un peu en bas.		
	2	j'ai trouvé quoi c'est (mhm) c'est une <b>chauve-souris</b> euh je crois (mhm) ça peut être quoi d'autre (.....) (regarde attentivement la pl.) (retourne la pl. et la pose à côté)	(Chauve-souris ?) ben là là les deux ailes et par exemple là y a un trou, là aussi, là aussi et là aussi et pis là c'est la queue de la chauve-souris et pis là y'a plein ici cachées (plein de ?) chauves-souris ici cachées dans le noir (cachées ?) ouais, y'a la maman qu'est plus grande et après y'a les plus petites chauves-souris (où ?) alors la grande elle est là et pis là y sont, ça c'est ses ailes là aussi ça c'est la queue et pis là c'est par exemple le dessin ça peut être après la plein ici.		CE4  ID2
II	3	C'est encore plus difficile (.....) un <b>monsieur qui pleure</b> (mhm) (retourne la pl. et la pose à côté)	(?) ben là il a sa langue et pis là les yeux rouges ou peut-être c'est les gouttes qui tombent (d'accord) et pis là c'est ses joues et pis là c'est la bouche et pis là c'est le nez (?) ben c'est les yeux, un peu les joues et un peu les bouttes (les ?) les quand on pleure il a les petites larmes (gouttes ?) oui et un peu la bouche aussi et le nez et un peu les yeux.		
III	4	(.....) ça peut être une <b>dame avec le cœur</b> qu'est au milieu (.....) (retourne la pl. et la pose à côté)	(?) ben on voit <u>deux cœurs</u> là et pis là c'est un peu le corps et pis là c'est un peu le coussin on dirait. Et après là c'est les bras et pis là c'est euh le ventre et pis là c'est dessous les bras et pis là c'est la tête. (?) les bras, un peu la tête, un peu le corps et un peu le cœur (cœur ?) de la dame (cœur ?) la comme ça (fait le tour) EL : ?		ID2  ID3
IV	5	Ça peut être une <b>route</b> qui se casse (retourne la pl. et la pose à côté)	(?) ben là et aussi un peu là et là et là et aussi un peu là (montre les extrémités de la pl.) (la route ?) c'est ce qui se casse de la route et après ça va tomber et là aussi (?) un peu ici on dirait des traits et pis on dirait que ça se cassait là et pis là aussi.		CE5
V	6	C'est une <b>chauve-souris</b> (retourne la pl. et la pose à côté) (est-ce que ça pourrait être qc d'autre ?) ouais peut-être (tu veux encore regarder ?) ( reprend la pl.) ça peut être un	(Chauve-souris ?) ben euh les pattes, euh les oreilles et pis les ailes. (?) C'est un peu les ailes, les pattes et pis un peu aussi les oreilles.		
	7	<b>papillon</b> , oui c'est un papillon je crois (.....) (retourne la pl. et la pose à côté)	(papillon ?) ben ça c'était les antennes, les pattes aussi et pis les ailes (?) les antennes et pis les pattes et pis les ailes		

<b>VI</b>	8	(.....) un <b>papillon</b> qu'est un autre forme (pas compris ?) Euh un papillon qu'a une autre forme (retourne la pl. et la pose à côté)	(?) bah c'est les antennes, les petites ailes et là les plus grandes ailes (?) les ailes, les deux ailes et pis encore les antennes.		CE2
<b>VII</b>	9 10 11 12	Ça peut être <b>deux lapins</b> avec un <b>papillon</b> au milieu (.....) (autre chose ?) ouais peut-être, des euh le papillon qui vole et ça peut être des <b>nuages</b> qui se qui fait comme ça (touche la pl. en montrant l'estompage) avec deux lapins qui sautent, une <b>filles et un garçon</b> pis voilà. (retourne la pl. et la pose à côté)	(lapin ?) ici et ici (le tour ?) c'est ici, comme ça. (y'en a un autre de lapin ?) oui là (?) c'est les oreilles (où ?) là, un peu aussi la queue et pis aussi un peu la tête, aussi un peu le ventre (montre sur la pl.) (papillon au milieu ?) ici qui allait au milieu (le tour ?) (montre) (?) ben c'est les ailes et pis le milieu (nuages ?) ici et ici et pis ça c'est un vrai papillon. (?) c'est un peu comme ça, comme des fois les nuages (bord de la tache) (filles et garçon ?) ici et ici (où la fille où le garçon ?) là la fille et pis là il est le garçon (?) un peu les oreilles, le nez et un peu la bouche et aussi un peu la tête et un peu euh les yeux (différence entre fille et garçon ?) oui là c'est un peu plus bas et là un peu plus haut (montre la tête)		CE3 JT3 CE7
<b>VIII</b>	13 14 15 16	(.....) Là deux <b>lézards</b> et pis euh là une <b>main</b> et pis là une <b>bouche</b> , deux yeux, 4, 2, 3 <b>pattes</b> , 2 pattes et pis en bas j'sais pas trop quoi c'est. (retourne la pl. et la pose à côté) (regarde la maison de poupée à côté de lui)	(Lézards ?) là et là (?) un peu la bouche, des yeux, un peu la queue et un peu les pattes. (main ?) là la main. (?) ben c'est un peu comme ça les traits comme des vraies mains. (bouche ?) elle est là la bouche en haut (?) bah c'est un peu ouvert (mhm) et pis là y a les deux yeux (?) c'était un peu à côté de la bouche et pis après la aussi des grands lézards là, la tête plus grande, la plus grande tête des lézards (où) ici (avec ou sans ça ?) sans ça. (?) la bouche, les yeux, la gorge (pattes ?) c'est ici les pattes (de qqun ?) oui du lézard (?) ben c'est comme les pattes de lézard et pis voilà.		ID7 ID1 RC4 JT6 ID1
<b>IX</b>	17	(.....) deux <b>motos</b> qui fait une course sur une route et pis la deux <b>cochons</b> derrière, on dirait, avec un <b>œil</b> avec la <b>bouche</b> (petit détails ds le rose) et pis l'autre avec un <b>œil</b> avec la <b>bouche</b> et pis une <b>patte</b> et pis encore une <b>patte</b> là-bas (retourne la pl. et la pose à côté)	(motos ?) ici et ici (le tour ?) (montre) (la course ?) oui parce que y'a une route (où ?) ici (orange) (route ?) c'est un peu comme une route, là (le tour) (moto ?) les roues et y'a qqun dedans, ici (les roues ?) ici et pis ici. (cochon ?) ici et un ici (?) ben c'est la tête, le corps et aussi les yeux et pis le nez. (yeux et bouche ?) ici et ici pis la bouche là (patte ?) ici et ici. (bouche pattes ?) ben c'est un peu comme les cochons, ça ressemble à des pattes de cochon		ID3 ID7 JT6 JT5
<b>X</b>		Il a que des <b>moustiques</b> (retourne la pl. et la pose à côté)	(?) ici et pis ici, ici, là encore ici là, y'a encore celui-là et aussi celui-là et celui-là et celui-là et aussi celui-là et c'est bon. (?) ben c'est un peu la forme, un peu la bouche (baille) et un peu les ailes et voilà et un peu aussi les pattes.		CE2

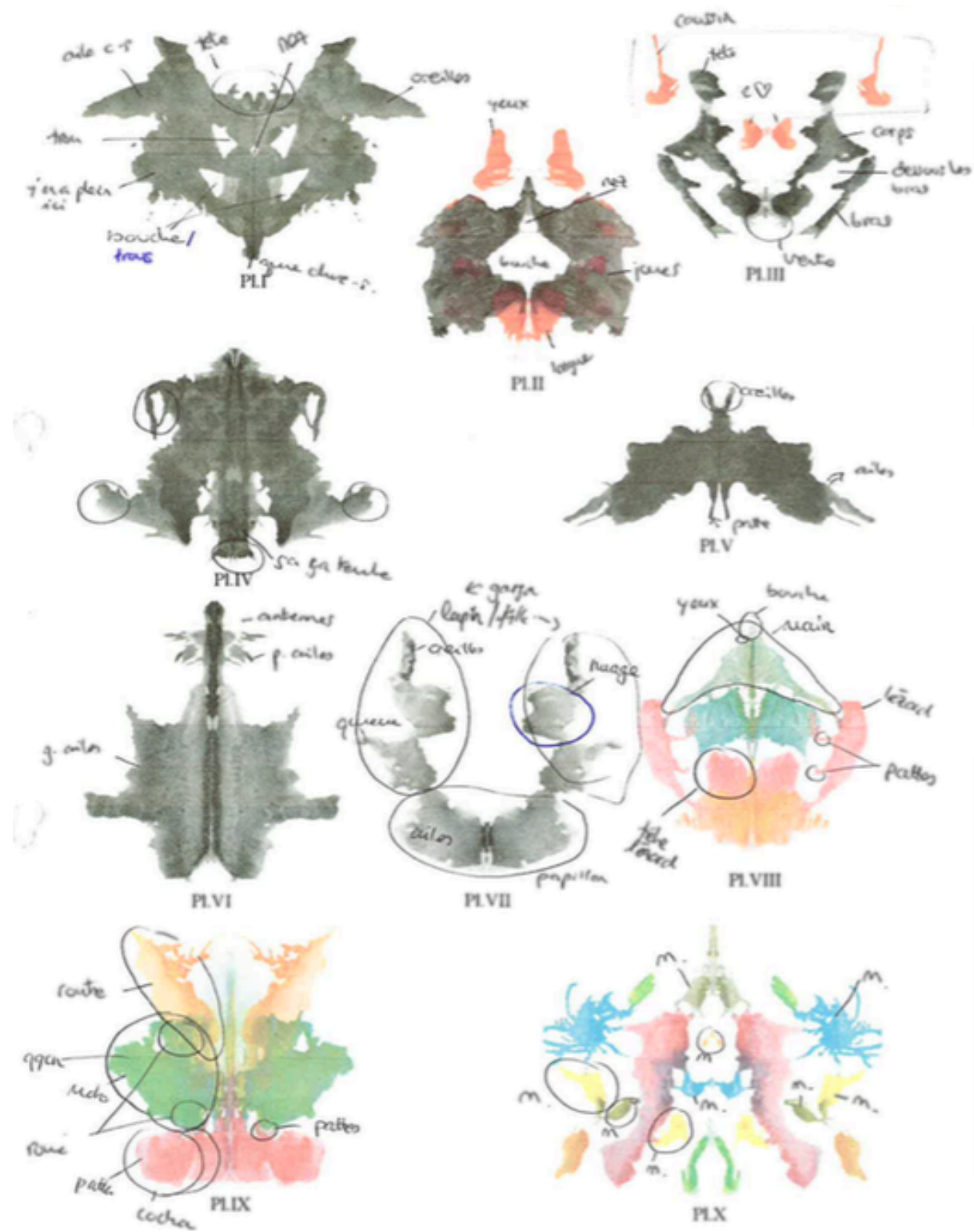
R: 19

Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus			20
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel					
<b>G</b>	6	<b>F+</b> 7	<b>K</b> 1	<b>C</b>	<b>E</b> 1	<b>clob</b>	<b>H</b> 3	<b>Arch</b> 1	
<b>D</b>	7	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b>	<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b> 2	<b>Alim</b>	
<b>Dd</b>	2	<b>F-</b> 6	<b>kan</b> 1	<b>FC</b>	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b>	<b>Elém</b>	
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b> 2	<b>C'</b>			<b>A</b> 10	<b>Frag</b> 1	
<b>GBI</b>	3			<b>C'F</b>			<b>Ad</b> 1	<b>Anat</b> 1	
<b>DbI - DBI</b>				<b>FC'</b>			<b>(A)</b>	<b>Sang</b>	
<b>DdbI</b>			Nbre de K+ et de kan+ 1	<b>Total FC+ et FC'+</b>	<b>Total FE+</b>	<b>Total Fclob+</b>	<b>Obj</b> 1	<b>Sex</b>	
<b>DG (conf)</b>		<b>F =</b> 13	<b>K =</b> 1	<b>C pondéré =</b> 0	<b>E pondéré =</b> 1.5		<b>Bot</b>	<b>Abstr</b>	
<b>B/P</b>	3/5		<b>total k =</b> 3				<b>Pays</b>	<b>Symb</b>	
							<b>Géo</b>		

**G% :** 47.4      **F% :** 68.4      **F% élargi :** 78.9      **H% :** 25  
**D% :** 36.8      **F+% :** 53.8      **F+% élargi :** 53.3      **A% :** 55  
**Dd% :** 10.5      (mettre 1 dét par réponse)  
**BI - bl% :** 15.8

**Ban:** 3      **T.R.I.:**  $\frac{1 \text{ K}}{0 \text{ C pondéré}}$       **Form. sec.:**  $\frac{3 \text{ k}}{1.5 \text{ E pondéré}}$       **R.C. % :** 36.8  
 (Nbre rép. VIII-X:) 7  
**Indice d'angoisse:** 15.8





Arnaud, 7 ans et 4 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b> (1'33'')	1	^une <b>carte du monde.....</b>	( <i>carte du monde ?</i> ) Ah bah ça j'ai aucune idée de la carte du monde, ou la carte de l'Europe, mais là on dirait un continent ( <i>où ?</i> ) Tout c'est le continent (?) Un peu la forme, c'est des bouts qui se sont détachés... là c'est des lacs géants et tous les trous.	Gbl F- Géo P	CE6
	2	^ une <b>araignée super bizarre.....</b>	( <i>Araignée ?</i> ) là ça fait les yeux, là deux pattes (?) Donc ça fait déjà 6 euh, mais ça fait 7 elle est bizarre parce que septième patte et là c'était encore 4 oeils..(?) là les trous. (?) c'était les yeux et puis les pattes, attends, c'est 1 2 3 4 5 6 7 pattes et puis les 6 yeux c'étaient 1 2 3 4 5 6 yeux.	Gbl F- A	CE4 CE7 CE4
	3	v un <b>monstre.....</b>	( <i>Monstre ?</i> ) C'était ça 4 oeils et puis des pattes là 2 pointes (?) les pointes aux pattes. Comme ça s'il donne un coup de pied euh...s'il a été tapé et là il y a deux mains.. et c'est bon et attends là il y a deux yeux ( <i>combien de yeux</i> ) 7 (?) euh attends je sais pas si c'est 7, non c'est 8.	G F- (A)	ID1
	4	v un <b>bout de la forêt...qui fait assez peur....</b>	( <i>bout de forêt?</i> ) C'était ce bout là, c'est tout (?) bah là c'est tout noir et là il y a deux petits bouts où il y a de la lumière.	Gbl clobF bot	JT3
	5	v le <b>dos d'une baleine (pointe) &gt; v</b> Fini	( <i>Dos d'une baleine ?</i> ) là, c'est où ça gicle, le dos de la baleine.. là c'est un peu l'arrondi pour le dos, sinon après c'est coupé là, le reste c'est dans l'eau (?) c'était ça le jet.	G kan- A	
<b>II</b> (1'57'')	6	^ de <b>l'art</b>	( <i>Art abstrait ?</i> ) c'est tout (?) euh, ça, aucune chose parce que de l'art abstrait	G F+ obj	
	7	<b>abstrait.....euh</b>	c'est de l'art où on peut imaginer quelque chose dedans, par exemple on peut imaginer comme je t'avais dit des fourmis		
	8	^ le <b>tour d'une fenêtre</b>	rouges géantes qui montent sur un rocher ( <i>Où ?</i> ) C'était plutôt des fourmis rouges, ces deux, celles là ici ( <i>Rocher ?</i> ) le tout, c'est aussi ici, tout (?) car les fourmis là sont géantes, et normalement les fourmis sont comme celle là (R. add.), c'est des fourmis grandes. Là une deux pattes, une deux pattes. Et là le rouge de leur corps. Puis les yeux parce que si on regarde bien il y a un rouge plus foncé et un rouge plus clair et il y en a un et c'est l'œil et l'autre c'est le cil ici.	DD kanC- A	CE7
	9	^un <b>mur avec des taches de sang.....</b> ^des <b>fourmis rouges géantes sur un rocher</b>	( <i>Tour de fenêtre ?</i> ) là il y a la fenêtre et ça c'est le tour. Tout le foncé. (?) là, on peut regarder à travers la fenêtre et là c'est un peu autour, et puis on peut dire qui manque	(Dd FC- A)  D/DbI F+ archi B/P	CE7 CE7 CE4

	10	> un <b>monstre</b>	<p>une partie du mur. (<i>Mur avec taches de sang ?</i>) Le gris, tout le tour (?) Là il y a du rouge foncé et du rouge clair et c'est le sang et puis le mur c'est tout ce qui est gris...</p> <p>là je viens de repérer un autre truc, deux éléphants attachés ensemble (R. add.) (?) là la trompe, avec là il y a un rouge très très très foncé ça fait l'œil et là aussi et puis là ça fait les pattes, un et deux, un et deux (?) Le foncé, pas le rouge ici, pas le rouge clair, que le foncé. (<i>Monstre ?</i>) Parce que là ça fait la bouche, et là ça fait une double bouche et là il y a l'estomac et c'était que ça qui me faisait penser à un monstre (?) Là il y a la bouche ouverte mais là il y a encore une bouche, la première est ouverte et l'autre il faut qu'il la ouvre pour que ça aille, que ça dégouline dans l'estomac et là ça dégouline et puis quand c'est plein ça sort. (?) c'est tout. <i>Voiture de course ?</i> ah oui là c'est les roues (?) là c'est dedans la voiture, plus précisément c'est une voiture en même temps de course et en même temps de police (?) parce que police il y a le gyrophare, tin ton, tin ton. (<i>Course ?</i>) c'est que là bah il y a deux roues et ensuite là l'air elle peut passer. Ça s'appelle comment ? Il y a l'air qui passe dedans, et ensuite ça ressort ? c'est...(moteur ?) non le moteur c'est là....(<i>pas grave, passe ?</i>) (<i>Escargot sur un gros caillou ?</i>) Alors là, c'est le caillou en gris et là j'ai essayé de faire un escargot ou plutôt un mollusque que l'on peut trouver sur la plage, avec une coquille mais ça on ne trouve pas en Suisse. Par contre en France on peut en trouver je crois. (?) Là c'est la coquille et puis là il y a deux traits, deux petits points rouges qui représentent les yeux. J'ai l'impression que c'est un peu plus long que la dernière fois (sur un ton jovial).</p>	G FC- Archi/sg -> C'	CE5
	11	v une <b>voiture de course</b>		[D kan+ A]	ID3
	12	v un <b>escargot</b> sur un gros caillou. Fin.		Gbl kobC- obj (B/P)	RC1
				D FC'- A/Frag B	RC1
III (0'24'')	13 14	^ Euh...une <b>araignée...</b> ^ des <b>os</b>	<p>J'avais dit des os avec un peu de sang (?) le gris noir et le sang c'est le rouge (?) c'est ça, ça et ça, et les os c'est le gris. (<i>Araignée ?</i>) C'est les os (?) Pas le rouge, mais que le gris et le noir, ça peut être les os d'une araignée.</p> <p>EL : Non je ne vois pas, à part ça on dirait deux ballons dégonflés qui se font un bisou, ah oui, là, ça fait un peu comme un personnage, il y en a deux (?) Là c'est la</p>	G FC- Anat/Sg P	ID4 ID3
				D F+ Anat	ID5
				[Dd F+ H]	ID5

			tête, là c'est le dos avec au bout un peu les fesses et puis là jusqu'à là c'est les jambes avec les pieds et elles ont des piques pour se défendre.		
IV (1'32'')	15	^un <b>drôle de vaisseau</b> ...euh	( <i>Drôle de vaisseaux ?</i> ) Non c'est bizarre. Là dessous c'est le vaisseau (?) C'est tout, il vole comme ça ( <i>mime le geste de voler avec la planche</i> ). (?) c'était ça, ça fait les ailes, ça le (x), ça des ailes et ça a une forme un peu de triangle, comme une fusée.	G kob obj B	CE3
	16	^un <b>bébé monstre géant</b> , euh	( <i>Un bébé monstre géant ?</i> ) Là c'est les pieds, là les jambes, là la tête, ah non, non, attends, c'était de ce côté ou de ce côté? ( <i>A. manipule la planche</i> ) (c'était comment ça) ok donc, là c'est les pieds, là c'est les bras, là c'est la tête? (?) Tout, parce que normalement les parents sont jusqu'à là ( <i>mime la taille, en mettant la main en dehors de la planche</i> ) de là à là.	G F- (A)	ID6
	17	> v un <b>fantôme</b>	( <i>Fantôme ?</i> ) J'avais dit que c'était de ce côté, là c'est les mains, cette fois ça change. Uhm, là des...attends...ah... c'était les...ah oui, là c'était un peu des.. ah mais ça s'appelle comment? Les pattes d'un calamar ( <i>tentacules ?</i> ) oui, les tentacules (?) la tête là.	G F- (H) P (cont.)	CE3 ID4 ID6
	18	v <b>trois arbres attachés</b> ensemble avec deux pattes en bas	( <i>Trois arbres attachés ensemble avec deux pattes?</i> ) Un arbre, deux arbres, trois arbres, une patte, et deux pattes. (?)... là, et là..., et c'est un peu tout.	G F- bot/Hd cont.	ID4 ID1
	19	< v une <b>fusée très bizarre</b> .....	( <i>Fusée très bizarre ?</i> ) C'était dans ce sens, là deux ailes, ensuite là deux ailes, et là un peu comme un triangle, parce que les fusées des fois il y a ça et puis au bout un triangle pour que ça passe l'air ( <i>mime une fusée</i> ), donc c'est tout.	G F- obj B	CE2 CE3
	20	< un <b>mollusque géant</b> . Fin	( <i>Un mollusque géant ?</i> ) Tout ça (?) Donc là deux pattes, là trois têtes, une deux trois quatre.	G F- (A)	ID1
V (1'08'')	21	^ une <b>chauve-souris</b>	( <i>Chauve souris ?</i> ) C'est tout. (?) alors les ailes, deux pattes, et les yeux.	G F+ A ban	
	22	^ une <b>escargot volant</b> ...	( <i>Escargot volant ?</i> ) Ah oui, c'est tout encore. (?) Là, un peu les yeux au bout et là ses ailes.	G F- A cont.	ID4
	23	^ deux <b>crocodiles attachés</b> ensemble <i>A. était plus rapide</i>	( <i>Deux crocodiles attachés ensemble ?</i> ) Ah oui, donc là la bouche, et puis là il y a ça, ça fait comme ça, ensuite ça fait un nœud au milieu et puis ça ressort là, ça c'est des cordes (?) Parce ce que ça fait bien la bouche du crocodile.	G F- A	CE5 ID1
	24	v un <b>scorpion</b>	( <i>Un scorpion ?</i> ) Ah oui le scorpion, c'est tout, les pinces, deux pattes et les yeux (?) parce que là il y avaient des pinces, et là ça fait les yeux et des pattes.	G F- A	
	25	< <b>quatre pinces</b>			

		Fin.	( <i>Quatre pinces ?</i> ) (?) là, là, là et là. Et puis ça fait déjà les pinces du scorpion ( <i>mime le geste du scorpion qui serre les pinces et imite le bruit</i> ). ( <i>toutes ensemble ou séparées?</i> ) Je les vois attachées ensemble, un peu comme s'il y a un nœud au milieu qui les attache.	D F- obj	CE3
VI (0'53'')	26	^v^ un <b>chat géant</b>	( <i>Un chat géant ?</i> ) Donc les 4 pattes, les moustaches, et là il y a encore plein de moustaches et puis là ça fait un peu des yeux, un, deux. C'est comme ça, c'est coupé, hop, hop ( <i>dessine le tracé sur la feuille de localisation</i> ) (?) Les moustaches et les pattes. ( <i>Crocodile géant ?</i> ) Ah oui, ça la ligne, c'est la limite de la bouche, parce que la ligne s'arrête là, donc jusqu'à là c'est la bouche, ensuite là une deux trois quatre pattes et un crocodile quand même assez bizarre parce que là il y a des yeux et puis là des pinces. (?) La bouche.	G F+ A	CE3
	27	< ^ un <b>crocodile géant....</b>	( <i>Crocodile géant ?</i> ) Ah oui, ça la ligne, c'est la limite de la bouche, parce que la ligne s'arrête là, donc jusqu'à là c'est la bouche, ensuite là une deux trois quatre pattes et un crocodile quand même assez bizarre parce que là il y a des yeux et puis là des pinces. (?) La bouche.	G F- A cont. B	CE2 ID4
	28	^ une <b>chauve-souris à moustaches de chat</b>	( <i>Une chauve-souris aux moustaches de chat ?</i> ) c'est tout. Les moustaches c'est ça et puis les ailes c'est tout ça. (?) les ailes.	G F- A cont.	ID4
	29	< une <b>toile d'araignée</b> Fin	( <i>Une toile d'araignée?</i> ) Là c'est coupé. (?) C'était un peu là, il n'y a pas d'endroit détaché.	D F- obj	
VII (1'06'')	30	> ^un <b>monstre hyper musclé</b> v ( <i>A. rit</i> )...Ça s'appelle comment ça ? ah c'est quoi ce mot...	( <i>monstre hyper musclé ?</i> ) Là ça fait les muscles. (?) Là et pis là. Ah, attends, on coupe (sans ça ?) ouais. Seulement là et là, là et là. ( <i>monstre ?</i> ) C'est là et puis là, et puis les muscles qui relient (?) Parce que là c'est un peu bizarre comme il est fait.	G F- (A)	JT4 RC1 JT6
	31	De <b>l'art abstrait</b> , mais c'était pas ça (tu peux m'expliquer)	( <i>De l'art abstrait?</i> ) Parce qu'on peut imaginer des choses dedans...par exemple ça on peut imaginer une bouche (?) C'est que par exemple, si on coupe ça, qu'on garde seulement ce qu'il y a ici, ça fait un peu hop, la forme d'une bouche. Quand on sourit quoi.	G F- Art	ID1 CE2 ID7 JT1
	32	v attends, là ça peut être une <b>araignée</b> . Fin....Encore deux.	( <i>Une araignée ?</i> ) Une , deux pattes, trois pattes, quatre pattes, cinq pattes. ( <i>Où ?</i> ) C'est tout. ( <i>Pattes ?</i> ) Deux...six. Il y a 1 2 3 4 5 6, attends 1 2 3 4 5 6 non c'était 8. Ok donc c'est facile à corriger. Par exemple, tu as un 6 comme ça, si tu veux faire un 8, tu rallonges (oui tu as raison ; ?) Euh, deux, trois, etc. c'est les 8 pattes. ( <i>N entre dans la salle pour remarquer la nécessité d'avancer</i> )	(DD F- Hd)  G F- A	RC2
VIII (1'00'')	33	Uh.. beaucoup de couleurs, un peu plus qu'avant.... ^de <b>l'art abstrait</b> .mmh j'ai plus d'idées, on dirait	EL : Euh, oui, donc là un phacochère un peu bizarre, un autre et pis là c'est pas vraiment un animal mais le monstre musclé, ensuite une toile d'araignée qui marche	Cn G F+ obj  [D F+ A	CE2 ID5

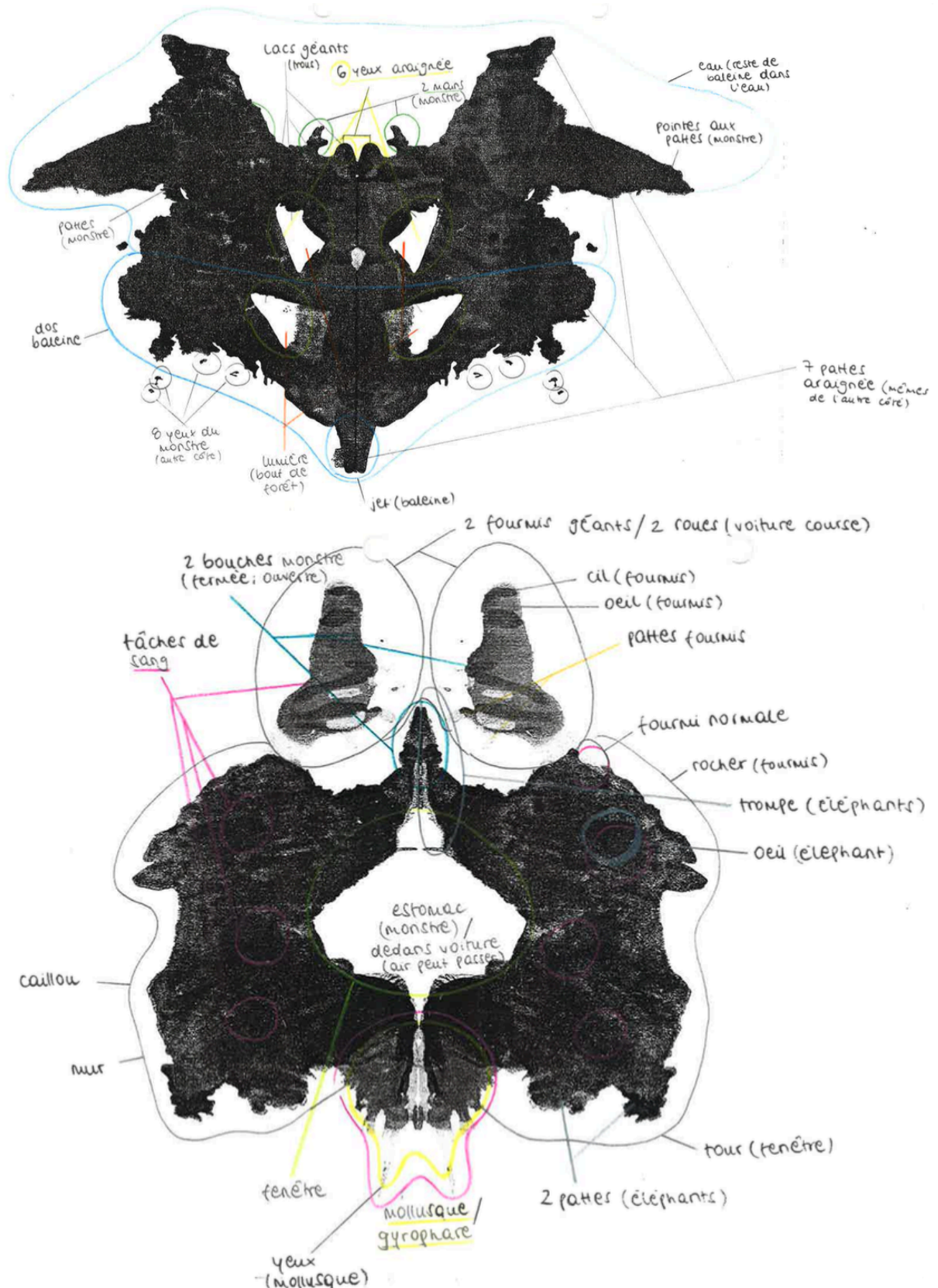
<p><b>VIII</b> (1'00'')</p>	<p>33</p>	<p>Uh.. beaucoup de couleurs, un peu plus qu'avant... ^de l'art <b>abstrait</b>.mmh j'ai plus d'idées, on dirait que ça devient de plus en plus difficile.</p>	<p><i>EL</i> : Euh, oui, donc là un phacochère un peu bizarre, un autre et pis là c'est pas vraiment un animal mais le monstre musclé, ensuite une toile d'araignée qui marche et là bah simplement là, seulement hop, hop, ce bout là-dedans des arêtes. (<i>Les animaux ?</i>) Un et deux phacochères. (?) Phacochère. (<i>Le monstre musclé ?</i>) C'était lui, ça, l'orange et le rose mais pas ça. (<i>toile d'araignée qui marche ?</i>) C'était ça, le gris-beige. (?) La toile d'araignée normale c'était ça, le vert et les arêtes de poisson c'étaient ces petits traits verts.</p>	<p>Cn G F+ obj  [D F+ A ban]  [D F- (A) B]  [D kob-obj cont.]  [Ddbl F+ Anat]</p>	<p>CE2  ID5 JT5 ID3</p>
<p><b>IX</b> (0'32'')</p>	<p>34  35  36</p>	<p>^de l'art <b>abstrait</b>  &gt; un <b>scorpion</b>.....  v un <b>monstre</b> Plus d'idées</p>	<p>(<i>J. n'investigue plus l'art abstraite, pour accélérer, vu que la réponse avait déjà été précisée pour d'autres planches</i>) (<i>Scorpion ?</i>) Un scorpion, un scorpion. C'était là les pinces, et puis le reste des pattes et puis les yeux, un, deux, et ça fait (?) Ça les pinces, et voilà. Et puis le monstre c'était tout comme ça. (?) là, les têtes, un peu comme ET.</p>	<p>G F+ obj  G F- A B  G F- (A)</p>	<p>CE2</p>
<p><b>X</b> (1'31'')</p>	<p>37  38  39  40</p>	<p>^deux soleils bleus avec une <b>araignée qui marche</b> avec des échasses et dessous un <b>lapin</b> avec... des... échasses et puis le soleil, on dirait qu'il fait de l'air à l'araignée sur des échasses...et les échasses sont tenues par une élastique ^et deux <b>caméléons</b> qui montent sur un sur</p>	<p>(<i>Deux soleils bleus avec... ?</i>) Le soleil c'est ça puis ça c'est des feuilles pour faire de l'air aux araignées. (araignées ?) tout le gris. Les cafards qui montent pour amener à manger c'est les machins gris et les deux caméléons qui montent c'est ça c'est ça, l'élastique qui tient les deux échasses c'est ça en bleu, et le serpent (R. add.) c'est ça, hop, et puis j'avais dit encore, ah oui, ça c'est à manger. Et j'ai tout dit. (?) regarde, là on dirait un soleil, là une feuille, là on dirait un peu une araignée, là un élastique, là des échasses en rose un peu, car c'est un peu tout droit, caméléon car ça a la forme</p>	<p>D kobC-Elém/bot  D kan+ A/obj  [D F+ A] D kan- A B</p>	<p>ID5  RC1  CE5</p>

R: 40

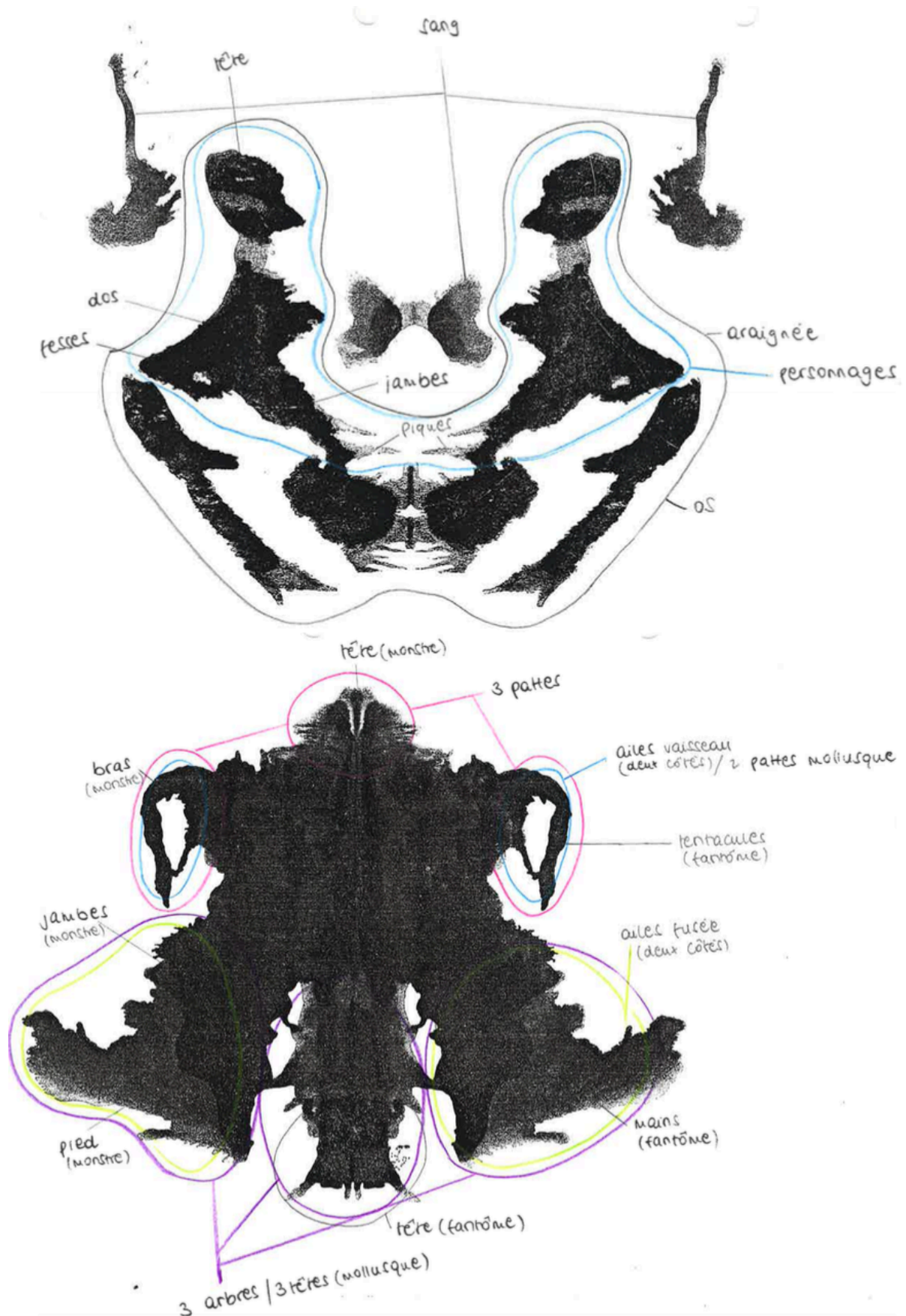
Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus			46
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel					
<b>G</b>	26	<b>F+</b> 8	<b>K</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b>	<b>Arch</b>	2
<b>D</b>	8	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b>	<b>EF</b>	<b>clobF</b> 1	<b>Hd</b> 1	<b>Alim</b>	1
<b>Dd</b>		<b>F-</b> 21	<b>kan</b> 4	<b>FC</b> 2	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b>	<b>Elém</b>	1
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b> 3	<b>C'</b>			<b>A</b> 15	<b>Frag</b>	1
<b>GBI</b>	5			<b>C'F</b>			<b>Ad</b>	<b>Anat</b>	3
<b>DbI - DBI</b>			Nbre de K+ et de kan+ 1	<b>FC'</b> 1			<b>(A)</b> 6	<b>Sang</b>	2
<b>DdbI</b>				Total FC+ et FC'+ 0	Total FE+ 0	Total Fclob+ 0	<b>Obj</b> 10	<b>Sex</b>	
<b>DG (conf)</b>		<b>F =</b> 29	<b>K =</b> 0	<b>C pondéré =</b> 1.5	<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b> 2	<b>Abstr</b>	
<b>B/P</b>	12/5		<b>total k =</b> 7				<b>Pays</b>	<b>Symb</b>	
							<b>Géo</b> 1	<b>Art</b>	1

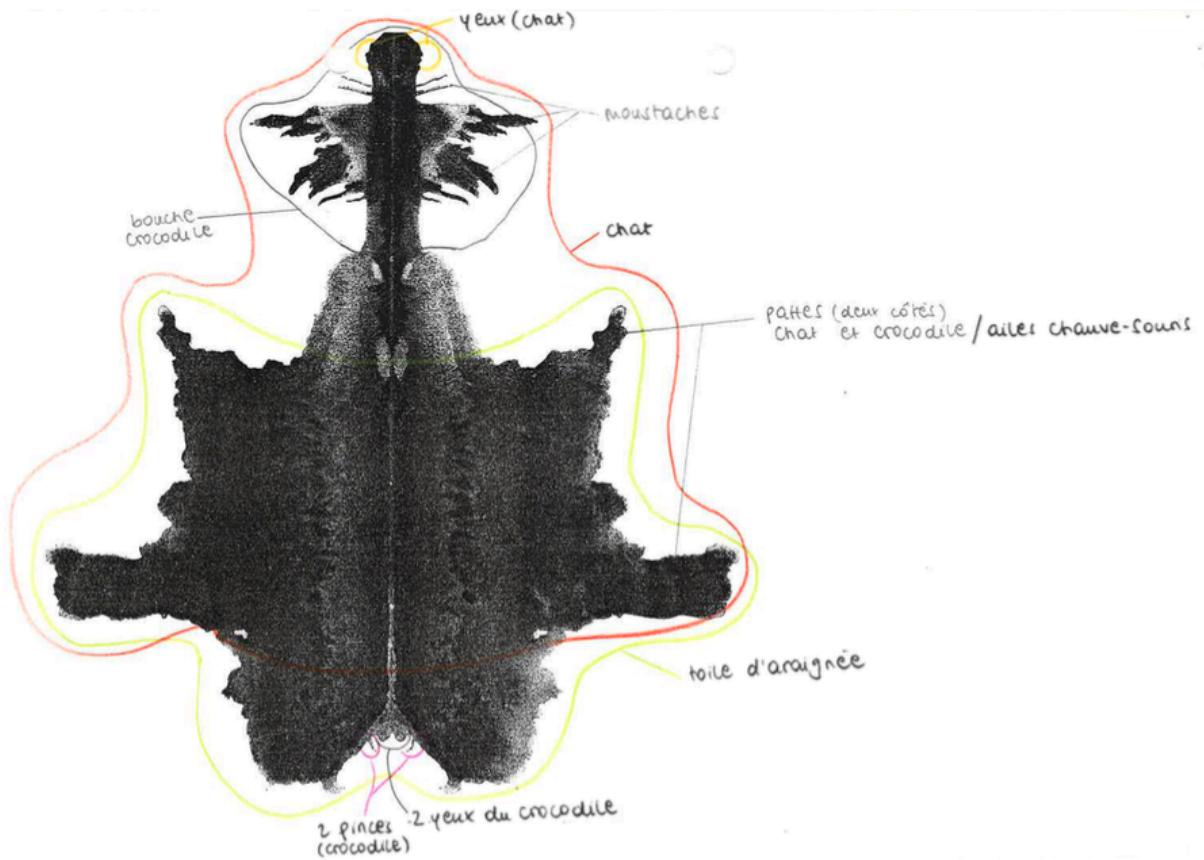
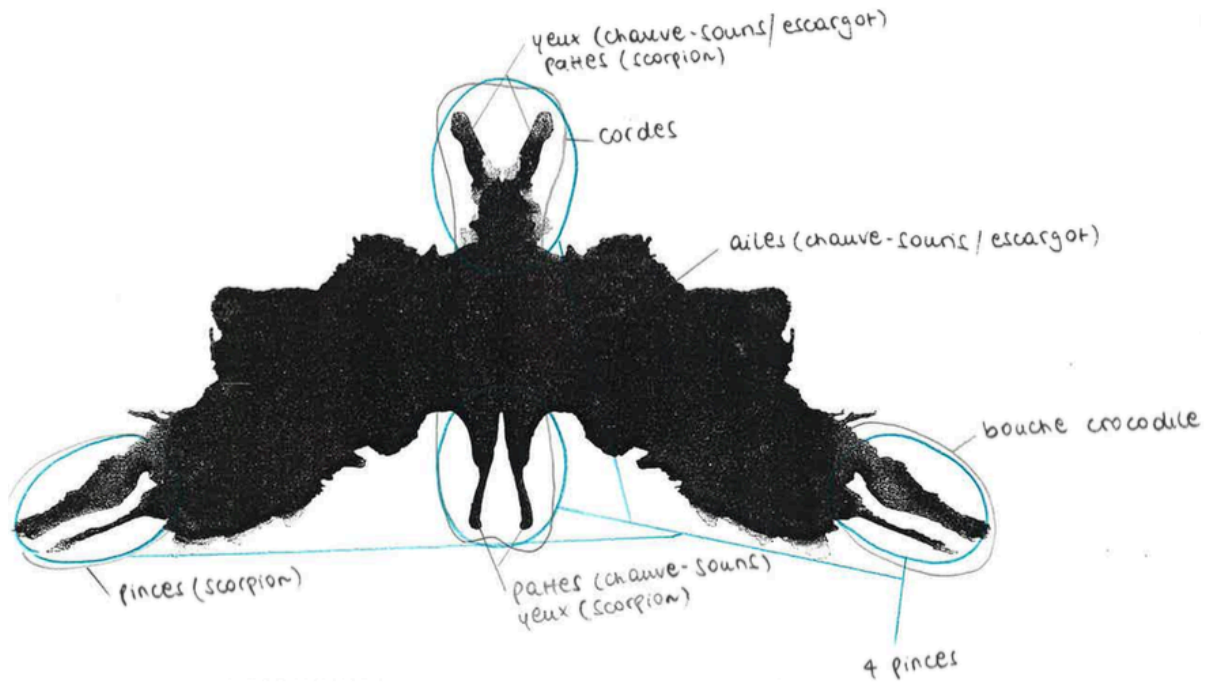
**G% :** 77.5      **F% :** 72.5      **F% élargi :** 90.0      **H% :** 2.1739  
**D% :** 20.0      **F+% :** 27.6      **F+% élargi :** 25.0      **A% :** 45.652  
**Dd% :** 0.0      (mettre 1 dét par réponse)  
**BI - bl% :** 12.5

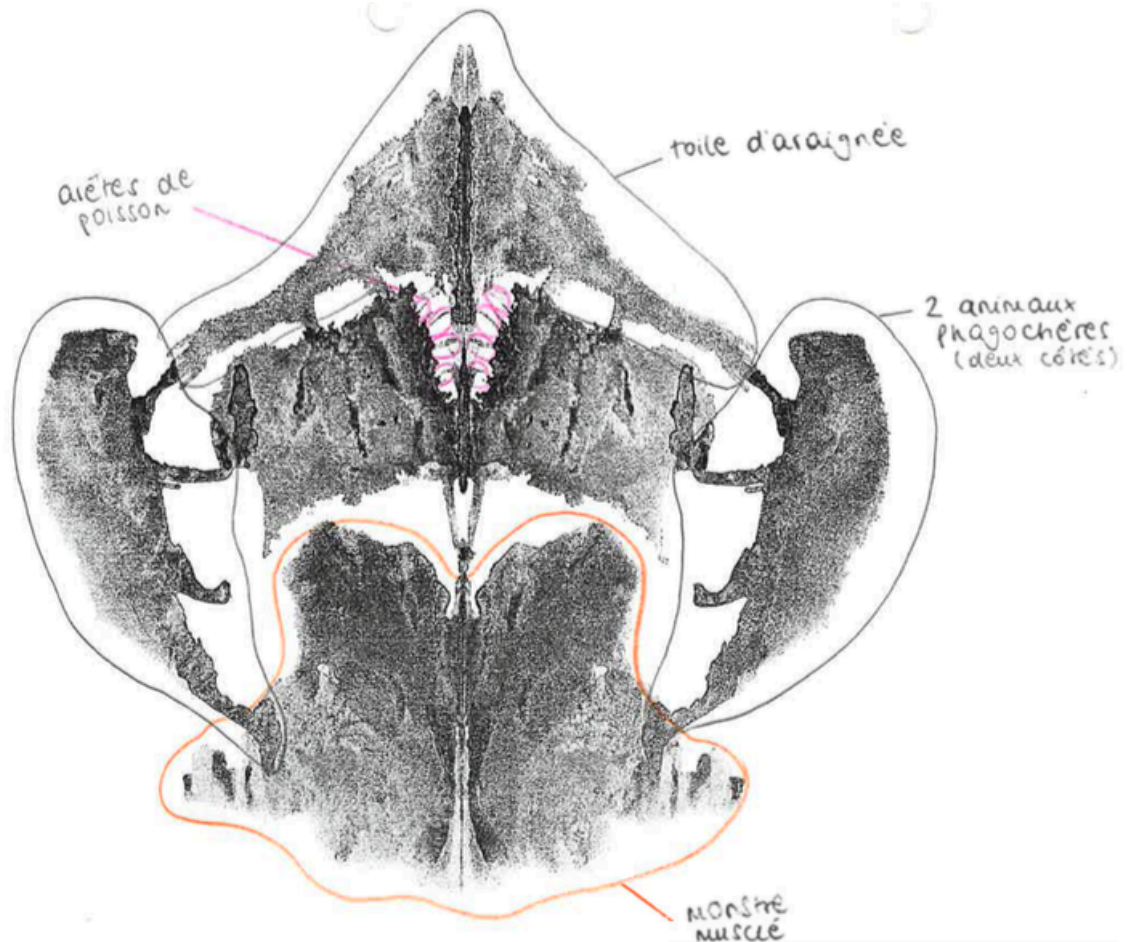
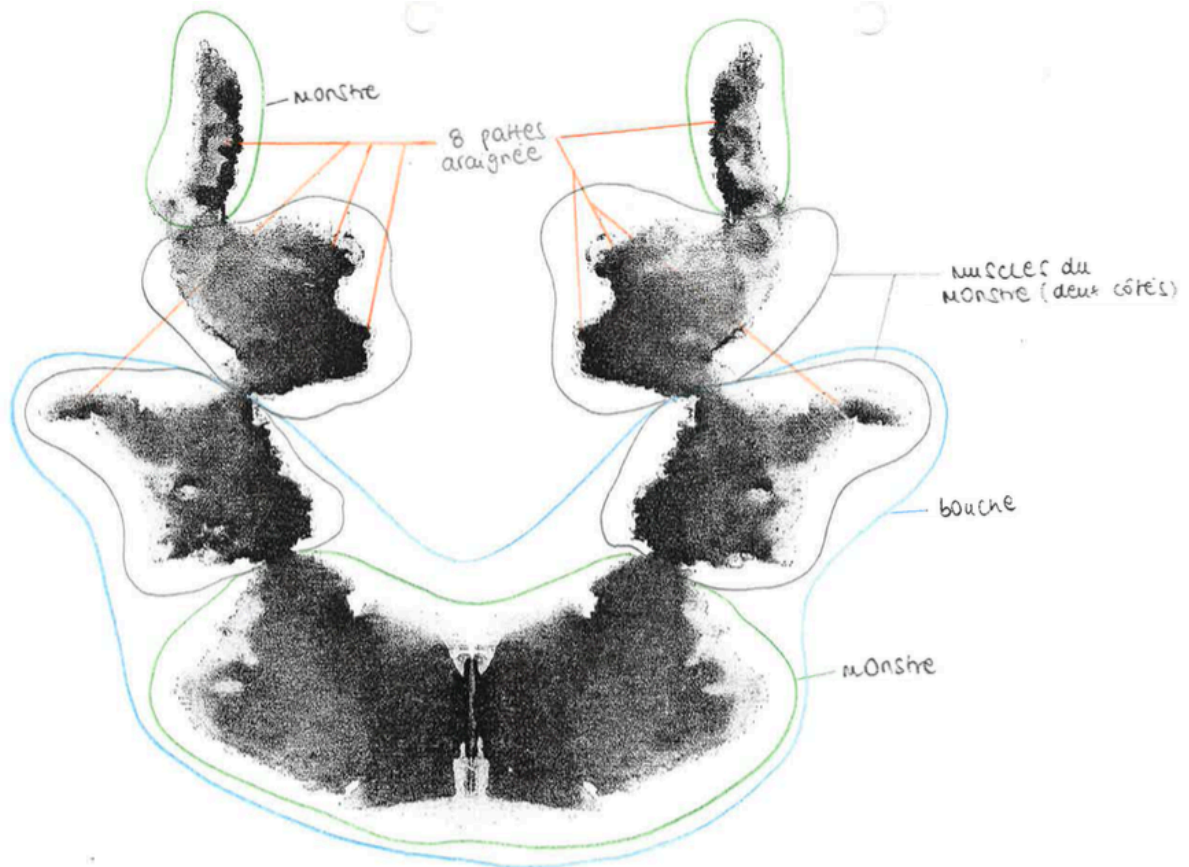
**Ban:** 0      **T.R.I.:**  $\frac{0 \text{ K}}{1.5 \text{ C pondéré}}$       **Form. sec.:**  $\frac{7 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       **R.C. % :** 20.0  
 (Nbre rép. VIII-X:) 8  
**Indice d'angoisse:** 15.0

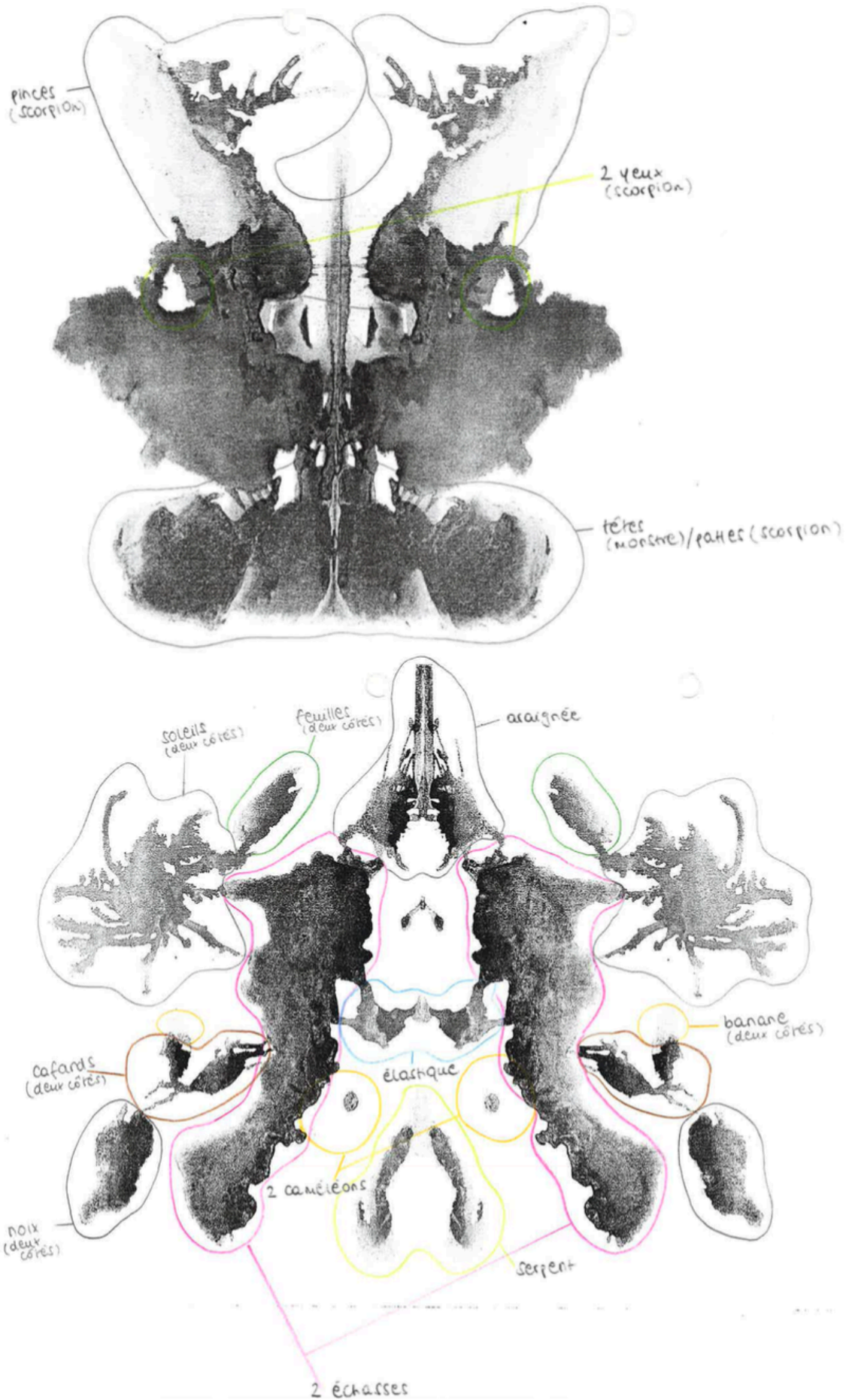












**Elodie, 7 ans et 0 mois**

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
<b>I</b>	1	....mhm (sourit) un <b>ours</b> . Après on les met ici (pose la pl. à côté) (autre chose ?) un <b>tableau</b> (continue de regarder la pl.) pis c'est tout.	(ours ?) un lion (ours) ah oui (fait le tour avec son doigt) ( ?) (incompréhensible) (parler un peu plus fort pour que j'entende bien ce que tu me dis) des grandes oreilles pis des grandes dents (tableau ?) (montre la VIII) (sur la I ?) (montre avec son doigt) ( ?) c'est un artiste qui l'a dessiné. (lion ?) je sais pas.		RC2 ID6 CE6
	2				RC1
<b>II</b>	3	Un <b>chat</b> ... (regarde la pl.) euh qui court ( ?) mhm (fait signe non de la tête et retourne la pl.)	( ?) (montre le tour) ( ?) parce qu'il y a les grandes oreilles, le nez, les poils là ( ?) mhm parce que les chats ça court (sur l'image ?) parce que c'est un chat. On a terminé ça ? (parle de la pl.)		RC1
<b>III</b>	4	C'est que des tableaux en fait....un <b>lion</b> > ^ pis il court.	(lion ?) ouais (tour ?) (elle montre le contour) (sans ça ?) (montre le blanc) (tête ?) le corps il est là ( ?) je sais pas. On arrête de faire ça. (qu'est-ce qui t'a fait penser?) ça rugit (sur l'image ?) là, parce qu'il a sa crinière (où ?) (elle montre) ( ?) parce que les lions ça adore courir EL : non.		CE2 RC2 JT2
<b>IV</b>	5	Un <b>éléphant</b> , il court....( ?)....mhmh elle mange.. (qui ça ?) l'éléphant elle mange	( ?) ici ( ?) parce que c'est vraiment un éléphant ( ?) la tête ici et pis la trompe elle est ici (D1). On peut arrêter ? (on va finir ces dernières)		JT3 RC1
<b>V</b>	6	Une <b>chauve-souris</b> qui vole... dans le ciel (regarde la pl.)....( ?) seulement une chauve-souris. Y'a encore 5 cartes.	( ?) (montre) ( ?) parce qu'elle vole dans l'air et pis c'est tout.		RC1
<b>VI</b>	7	Un <b>loup</b> , un loup qu'est couché > ^ pis il a faim.	( ?) ah oui qui dort et pis qui mange ( ?) (montre) ( ?) parce que c'est vraiment un loup		JT3
<b>VII</b>	8	Un <b>bonhomme</b> qui sourit ( ?) non.	( ?) (montre) (fait le tour - G) (c'est la tête ?) mhm (yeux, ils sont où ?) ici (un bonhomme ou deux ?) un (que la tête ou le corps ?) que la bouche (où ?) elle est là.		ID7
<b>VIII</b>	9	Un <b>volcan</b> ...qui crache la lave ( ?) mhm je sais pas (retourne la pl.) on a fait déjà tout ça de...plus que deux.	( ?) parce que c'est vraiment un volcan (tout ça ?) mhm (lave ?) elle est ici ( ?) parce que c'est un volcan et ça crache la lave (et sur l'image ?) ben c'est un volcan qui crache la lave. EL ? non.		JT3 RC1
<b>IX</b>	10	Un <b>sanglier</b> qui rit pis qui court sur la route.	( ?) les sangliers ils aiment bien courir (où ?) c'est la tête (alors explique moi où sont son nez, ses yeux) son nez là et les yeux là ( ?) là y'a ses pattes.		JT2 ID5
<b>X</b>	11	une <b>machine</b> ...qui bouge partout pis qui fait de la peinture (retourne la pl.)	( ?) une machine ça fait de la peinture et pis ça bouge (où ?) là (montre la X sur SB) (et là tu la vois où ?) (montre la pl.) je la vois pas bien, y'a de la peinture qui est tombée par terre. (fait penser ?) là y'a un squelette ( ?) de sangliers (fait penser ?) parce que c'est les poumons (où ?) là.		JT6 CE2

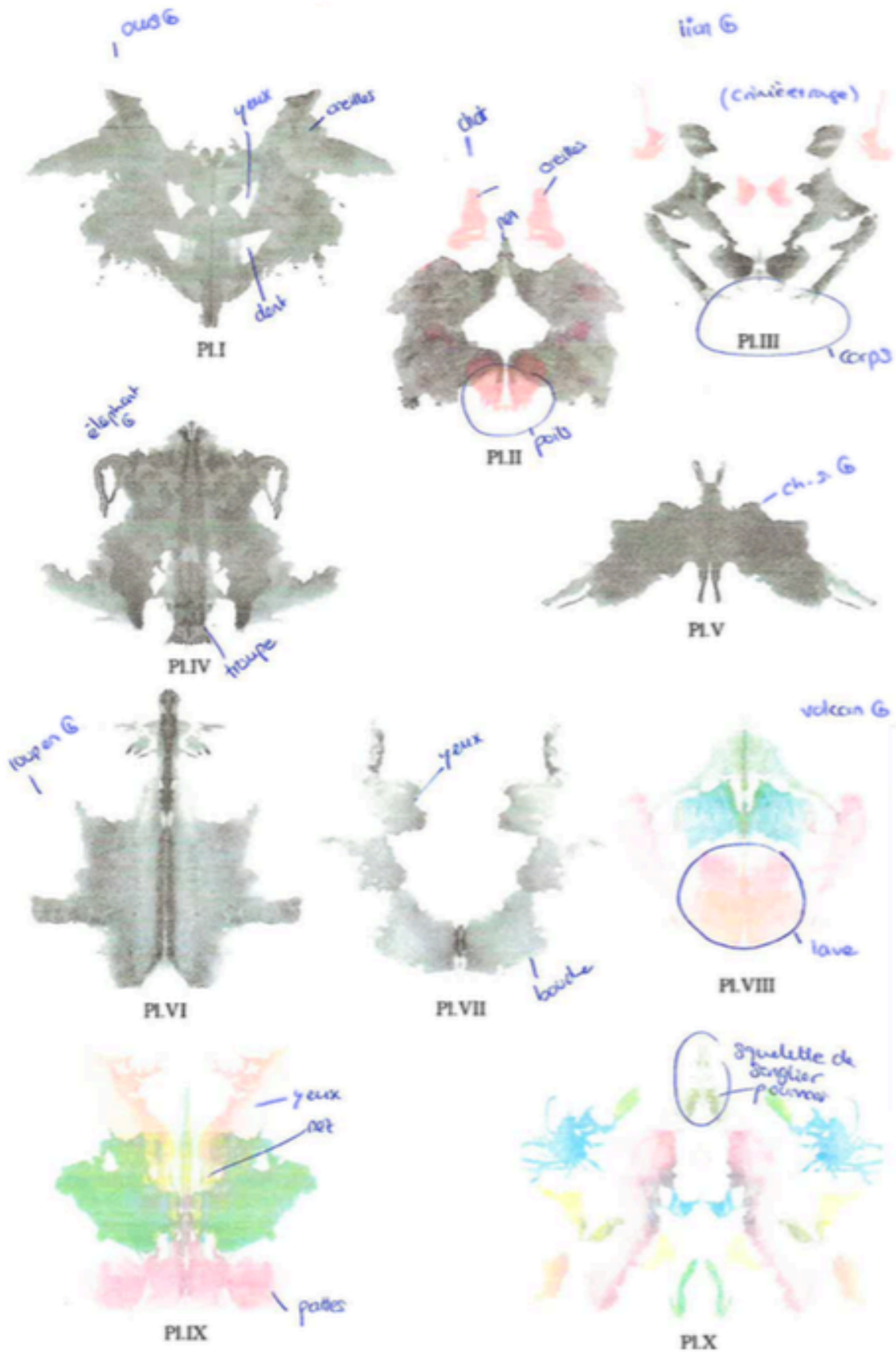
R: 11

Modes d'appréhension	Déterminants			Contenus			11
	pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel				
G 10	F+ 2	K 1	C	E	clob	H 1	Arch
D	F+/-	kp	CF	EF	clobF	Hd	Alim
Dd	F- 0	kan 6	FC	FE	Fclob	(H)	Elém
Do/Di		kob 1	C'			A 7	Frag
GBI 1		kex 1	C'F			Ad	Anat
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 2	FC'			(A)	Sang
Ddbl			Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	Obj 2	Sex
DG (conf)	F = 2	K = 1	C pondéré = 0	E pondéré = 0		Bot	Abstr
B/P 3/1		total k = 7				Pays 1	Symb
						Géo	

G% : 100.0      F% : 18.2      F% élargi : 81.8      H% : 9.0909  
D% : 0.0      F+% : #####      F+% élargi : 44.4      A% : 63.636  
Dd% : 0.0      (mettre 1 dét par réponse)  
Bl - bl% : 9.1

Ban: 1      T.R.I.:  $\frac{1 \text{ K}}{0 \text{ C pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{7 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       R.C. % : 27.3  
(Nbre rép. VIII-X:) 3

Indice d'angoisse: 0.0



## Matthieu, 7 ans et 4 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	Des <b>chèvres</b> ...c'est vrai que c'est dur...des chèvres. J'peux prendre ? (pl. suivante) (je vais te la donner) ça c'est quoi, c'est 2 ? (numéros sur pl.)	Ben une...les trois ça ressemble (où ?) là là et là, les trois ça ressemble (montre « aile, corps, aile ») (une chèvre ou trois ?) une (comment tu la vois ?) ben j'arrive pas à dire, c'est dur à expliquer (tête ou en entier ?) une chèvre en entier (?) dès que j'ai vu le milieu j'ai tout de suite deviné que c'était une chèvre. Mais le dernier c'était super dur le dernier (jette la pl.) on les aligne, de la première à la dernière (parle des pl.) (après on les alignera)		RC1 ID2  RC2
II	2	Aie aie aie aie aie un éléphant, <b>des éléphants</b> , des éléphants (autre chose ?) (retourne la pl.) non, le rouge j'arrive pas très bien à dire. Rouge. Ouuh c'est long, ça fait au moins deux lignes (commente la prise de note de la psychologue)	Ça ressemble (où ?) là, si on les plie (tape dans ses mains), si on les plie en deux, si on les plie en deux ça fait un éléphant (le tour ?) y'a un éléphant, si on le plie en deux c'est deux, on en voit deux si on le coupe. Si on le coupe ça nous en fait deux, si on le coupe pas ça nous en fait un (chantonne) vous avez fait le tour de celui-là ? (montre pl.I) (c'est le tout alors je m'en souviendrai) (?) quand j'ai vu ça j'ai tout de suite deviné que c'était un éléphant parce que y'avait la trompe. Et ça ça ressemble au pipi (?) ben ouais parce que là on voit un truc, on voit un truc et on voit ça, comme si c'était le zizi (rouge inf.). (?) ben c'est comme c'est là (traits rouge inf.)		CE5 ID2  RC1
III	3 4  5	Quoi ???! euh euh un <b>kangourou</b> , un kangourou, un <b>papillon</b> et, et un <b>oiseau</b> qui fait, qui fait un truc (retourne et pose la pl.) le 3 c'est, ah ouais c'est des bâtons, IV c'est 4 ? (mhmh)	(kangourou ?) et des oiseaux qui font la roue (oiseaux ?) parce qu'il a un bec, il a un bec. Et là on dirait un papillon parce qu'il a des ailes (chantonne, frotte la pl. sur la table) (?) parce qu'il a des ailes. (jette la planche sur la table et la cogne contre) (ne tape pas les cartes comme ça stp, laisse-la ici) Gow gogogogogo (bruitage, debout sur la chaise, puis redescend et tourne autour de la chaise) (kangourou ?) parce que en voyant ça, le long truc on dirait un kangourou (D5). On dirait plutôt une dame, mais ça ressemble plutôt à un kangourou, avec ça et ça (Dd10, Dd27) (reprénde la pl. et la jette à nouveau sur la table ; s'éloigne, se lance par terre) parce que une dame elle a ça et elle a ça. Elle a des talons et elle a des nénés. Un kangourou nénés. (kangourou ?) ben parce qu'ils ont ça (lance sa balle) (on va laisser la balle de côté un moment) non (la relance par terre, la lance sur la table) (on la pose là jusqu'à ce qu'on ait terminé l'activité) non elle veut se défouler encore une fois (la relance plusieurs fois, rigole) dans le mile		JT3 ID2  CE3 RC1 RC3  CE3  CE3  RC3 RC2



					RC3
<b>IV</b>	6	On dirait euh une <b>queue</b> , des <b>main</b> s, une <b>tête</b> et des <b>gros pieds d'un géant</b> . V ça veut dire 5, 6, 7, 8, 9, mais y'en a 9 ? (compte les pl.) mais y'en a 11, y'en a 11, 5, 6, 7, 8, 9, 10, ah j'ai mal compté (regard vers moi).	(?) un géant parce que il a des groooos pieds (?) là (chantonne) la queue c'est géant, mélangé avec des trucs, mais c'est tout des trucs mélangés (?) parce qu'il a des grands pieds, mais on dirait pas un géant sauf ses tentacules et sa queue. C'était mélangé (lance la pl. en l'air et essaie de la rattraper) (la psychologue le reprend) oh on voit tout dessous (sous le bureau) (tape la pl. sur la table) (la psychologue intervient) (tête ?) là (Géant ?) parce que y'a des gros pieds. Y'a plein de trucs dessous (sous la table) derrièrrre.		CE3 ID1 RC4  RC3 CE3 RC3
<b>V</b>	7	Une <b>chauve-souris</b> , une chauve-souris. Après je pourrai faire un dessin ? (oui tu pourras dessiner). Une chauve-souris, une chauve-souris (tapote les pl.)	Oui parce que elle a des ailes de chauve-souris (me lance un avion en papier qu'il vient de faire) dans le miiiiile (où ?) là terminé. Terminus tout le monde descend (bruitage, jette la pl. plus loin).		RC4 CE3
<b>VI</b>	8	Mmmmh des <b>taureaux</b> . Avec une groosse queue pointue. VI c'est 6, VI c'est 6, VII c'est 7, VIII c'est 8.	Un taureau parce qu'on voit la petite corne là (comment tu le vois ?) ben comme ça mais c'est deux taureaux, c'est deux taureaux. Comme ça (fait le tour) et voilà, ça se termine là parce que y'a la ligne qui coupe. Là c'est la tête, là c'est la jambe, là c'est tout le corps. (sous la table) (M tu peux venir là stp) (prend des papiers dans la poubelle) j'ai pris dans la poubelle, abra-cadabra prouuuuh (queue ?) là (pliage papier) arrondi.		CE5  RC3 RC4 CE3
<b>VII</b>		On dirait...je sais pas, je sais pas ce que c'est (se tient la tête) J'sais pas ce que c'est (retourne la pl.) VIII c'est 9, non c'est 8. Moi je sais pas ce que c'est	(?) parce qu'on peut pas savoir avec tout ça c'est super dur, on dirait, j'sais pas quoi dire. Mmhh (continue pliages, chantonne)	Refus	CE3 RC4
<b>VIII</b>	9 10	Aie aie aie aie aie aie, on dirait <b>des animaux bizarres</b> . Un <b>papillon mélangé avec un requin</b> . Ça fait deux papillons et deux animaux étranges, je sais pas comment dire. Il est long celui-là ! IX ça fait 9.	(?) un requin ça ressemble vraiment à un requin tout ça et là un papillon et là des animaux autour (?) parce que les requins ils ont ça, tout ça (D4) ben les nageoires avant, la tête (chantonne) (papillon ?) parce qu'il a ça (?) c'est des ailes de papillon (où ?) (montre)  (animaux ?) ben ça ça ressemble à des animaux (genre ?) des marmottes, avec une grosse carapace, une queue, des pattes (il est sous la table) (il en reste deux)		JT3 ID4  CE3
<b>IX</b>	11 12 13	Ouh alors <b>des cerfs avec des feuilles</b> et une, une <b>voiture</b> . Des cerfs avec des feuilles et une voiture. Le X c'est 10.	(cerfs ?) (il revient) là ces deux. Voilà pfouh (avec ça ?) non. Le vert c'est les feuilles (?) ben parce que j'ai vu les cornes. Là. (Feuilles ?) ben parce que c'est vert. (Voiture ?) là en rose (?) parce qu'elle a des gros trucs comme ça, comme des roues.		
<b>X</b>	14	Oh celui-là il est super dur. Alors là on dirait des trucs, on dirait plein <b>d'animaux bizarres</b> , y'a plein d'animaux bizarres. Des animaux	(an. bizarres ?) Ouais parce que ça c'est le corps de tyrex (?) hop hop hop tout ça et tout ça (ça aussi ?) oui. C'est avec le truc de notre cou (Dd40) Tatatatatarlatata		

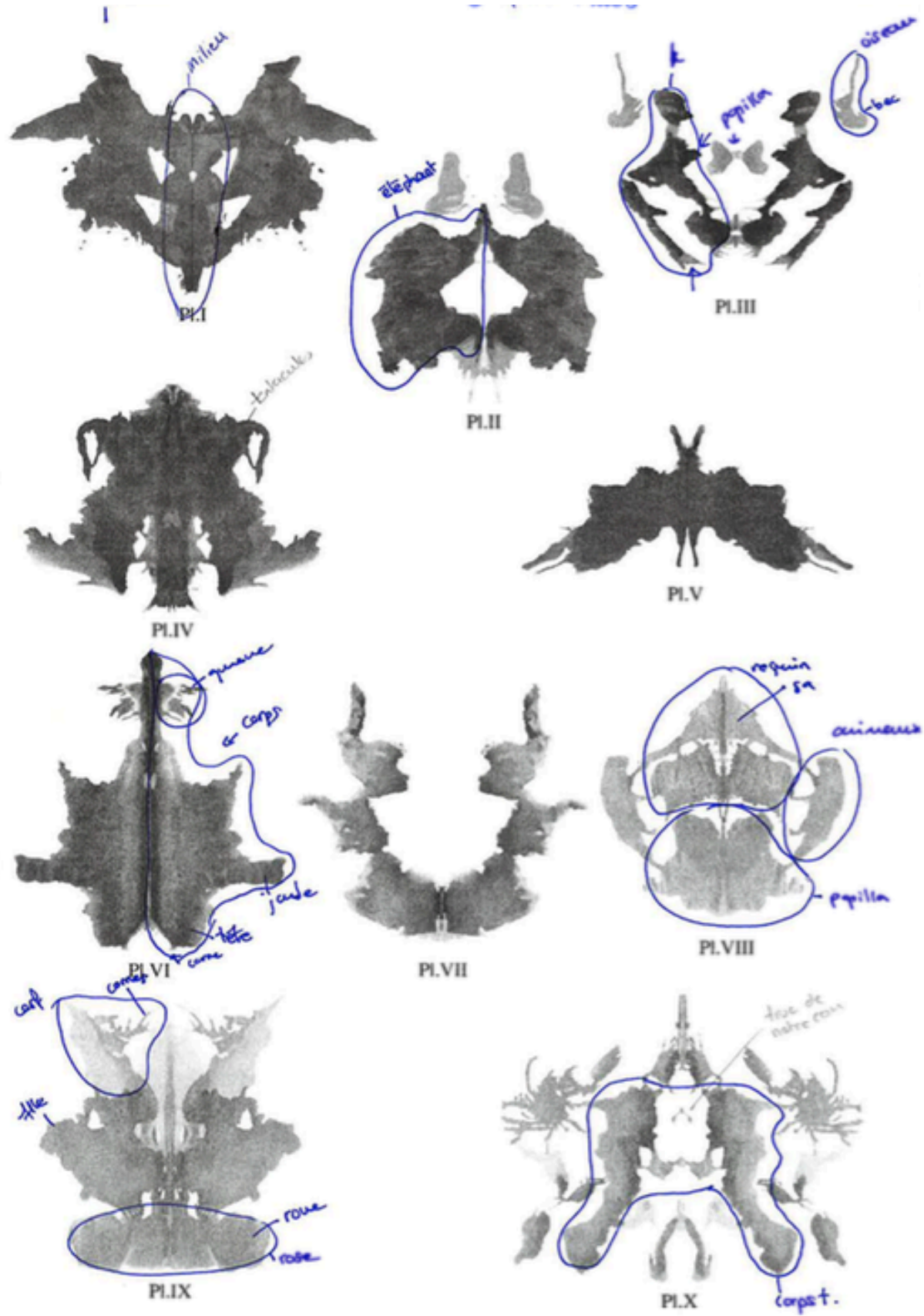
	bizarres. La <b>corne d'un tyrex mélangée avec euh un truc de notre cou</b> et l'autre partie d'un tyrex. (chantonne-bruitage) on dirait un avion (bruit d'avion à l'ext.)	(chantonne) ouhla ouhla (?) parce que dans les dinosaures en bois, ben y'avait y'avait ça. Les dinosaures en bois pour fabriquer les tyrex.  (autre chose ?) oui plein, ça ça, le jaune (feuilles qui volent, tape sur la table) (raconte moi ce que ça pourrait être ?) ça ça ça (autres animaux ?) oui tous (sous la table) (lesquels ?) euh c'est tout ça (quel genre ?) je sais pas, je sais que c'est des animaux, mais je sais pas expliquer	ID5 ID4 CE3 RC4
--	--	--	--------------------------

R: 14

Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus		14
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel				
<b>G</b>	3	<b>F+</b> 5	<b>K</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b>	<b>Arch</b>
<b>D</b>	8	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b> 1	<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b>	<b>Alim</b>
<b>Dd</b>	1	<b>F-</b> 8	<b>kan</b>	<b>FC</b>	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b> 1	<b>Elém</b>
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b>	<b>C'</b>			<b>A</b> 11	<b>Frag</b>
<b>GBI</b>				<b>C'F</b>			<b>Ad</b>	<b>Anat</b>
<b>Dbl - DBI</b>				<b>FC'</b>			<b>(A)</b>	<b>Sang</b>
<b>Ddbl</b>	1		Nbre de K+ et de kan+	Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	<b>Obj</b> 1	<b>Sex</b>
<b>DG (conf)</b>	1	<b>F =</b> 13	<b>K =</b> 0	<b>C pondéré =</b> 1	<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b> 1	<b>Abstr</b>
<b>B/P</b>	4/0		<b>total k =</b> 0				<b>Pays</b>	<b>Symb</b>
							<b>Géo</b>	

G% : 28.6      F% : 92.9      F% élargi : 92.9      H% : 7.1429  
D% : 57.1      F+ % : 38.5      F+ % élargi : 38.5      A% : 78.571  
Dd% : 14.3  
Bl - bl% : 7.1  
(mettre 1 dét par réponse)

Ban: 3      T.R.I.:  $\frac{0}{1} \frac{K}{C \text{ pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{0}{0} \frac{k}{E \text{ pondéré}}$       R.C. % : 42.9  
(Nbre rép. VIII-X:) 6  
Indice d'anxiété: 0.0



Nicolas, 6 ans et 2 mois

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1 2 3 4	...Une citrouille?...c'est pas une citrouille (chuchote). Là y'a des gens et là c'est des loups (d'accord) et là c'est ours. Je crois. C'est quoi en fait ? (tu peux dire comme tu veux) bon je vais dire que c'est une citrouille.	(citrouille ?) là (tout ça ?) (acquiesce) (? ) (soupire) euh pace que on dirait une citrouille (qu'est-ce qui te fait penser sur la carte ?) (regarde la planche, la tourne sur la table) pace que en fait c'est une citrouille, c'est une citrouille en fait ? (tu peux imaginer ce que tu veux) ben c'est tout ça une citrouille (tapote près du blanc) (avec ça ?) c'est les yeux. (gens ?) là (? ) parce qui fait comme ça (mime la position : un bras en l'air) et là les pieds y sont (et les bras ?) ici et ici. (loup ?) (montre D1) (un ou deux loups ?) deux loups (? ) pace que c'est la gueule du loup, ah non là le corps mais pas les pieds, là et pis là. (ours ?) un ours ? (où ?) là qui fait les bosses.		RC1 CE3  JT3
II	5	Un chat...(ouais) une tête de chat...regarde c'est ça. C'est un chat ? (tu peux dire comme tu penses toi) mh.	Un chat (? ) là les yeux, là les comment on dit, comment dire, la barbe et là des gens (R. add.) pour faire là c'est la main (c'est ?) la main pour faire pour le chat (la main de qui ?) du monsieur (de quel monsieur ?) là (un monsieur ?) non deux (chat ?) ben avec ça (montre toute la tache de manière hésitante). Moi j'en peux plus de dire (c'est un peu long) mh (on essaie encore un peu ?) mh.		RC1 ID6  ID4 JT6 JT5  RC1
III	6	Un jaguar, un jaguar (autre chose ?) non (soupire et éloigne la planche).	(jaguar ?) parce que là tout ça (avec ça ? - rouge sup) oui, là les yeux, là c'est les oreilles, là c'est la bouche et là c'est les jambes et là c'est la tête (désigne env. D1) (et ça ?) mh (la tête ou les jambes ?) c'est que la tête (chuchote du chat, du chat) (EL : personnages) : (montre approximativement) (le tour ?) (montre ban) (? ) pace que là c'est les...Saussures (autre chose ?) je crois. Là zjambe, c'est ijusqu'à là les jambes ? (montre l'espace blanc entre deux) là les cuisses et pis j'me souviens plus comment on dit (tu veux me montrer ?) après (après les jambes ?) mh là je me souviens plus. Là..... (tu ne te souviens plus du mot ?) le corps, la tête, le corps et la tête et le cou.		ID6  JT6  JT5
IV	7	^ Un une tête de taureau (peu compréhensible) (une tête de taureau tu as dis ?) Mhm ou bien de sanglier (peu compréhensible) (ou de sanglier ?) bon je vais dire de taureau (autre chose ?)	(tête de taureau ?) mais non c'était d'abord le papillon (étonné de voir cette pl.) (le papillon il est après) ah. (tête de taureau ?) là c'est l'oreille et là c'est les cornes ! (élève la voix) y'a		ID6

		Mhm peut-être un sanglier (des personnes parlent à l'extérieur de la pièce) C'est qui ? (Je sais pas, des personnes de l'école sûrement).	pas de personnages. Et pis tout ça ( ? ) on dirait, là on dirait, là on dirait, là on dirait, là on dirait (chuchote) non je sais pas. (tête de sanglier ?) peut-être là ou bien là. Mais c'est une tête de taureau. Et le sanglier tu disais là et là ?) oui bien là ou bien là. Une tête de sanglier ? ça c'est la tête du taureau. (d'accord pas de tête de sanglier).		RC4 JT5
V	8	Un papillon, c'est un papillon. Je le sens, je sens. Non c'est pas un papillon je sens, je le sens (tu le sens ?) eh tu sais ce que ça veut dire je l'sens ? j'le sens ? (non) eh ben ça veut dire que je trouve et que je sais. Je sens. Mais pas sentir, je l'sens. (d'accord je comprends la nuance)	(un papillon) mais c'était comme ça V (c'était dans l'autre sens ?) non parce que (regarde sur la feuille de localisation) (c'est comme tu veux) ^ là c'est les ailes et là c'est les pieds et là c'est les ailes et là c'est la figure. ( ? ) ben parce que là les ailes, les pieds, les ailes, la tête et les antennes.		RC1 ID5
VI	9	^ V C'est comme ça ? (c'est comme tu veux) > ^ .....pfou aucune idée....un assiette (une assiette ?) non un insecte (ah d'accord) (autre chose ?) mhmh (fait signe que non)	J'avais dis quoi en fait ? (insecte) un insecte pace que là c'est zailles, c'est les ailes, mh et y'a pas le corps (pas le corps ?) c'est là au milieu (montre l'axe) là (c'est quoi là ?) c'est le corps. (le tour ?) (il montre le tout) (quel genre d'insecte ?) un insecte mh (quel genre tu saurais ?) non.		ID6 JT5
VII	10	..... (regarde la planche attentivement, la touche, chuchote « je le sens », fait le tour de la tache avec son doigt, puis me regarde) V une grotte (une grotte) on dirait comme ça c'est que une grotte. C'est à l'inverse, là on dirait quoi en fait ? (Il me montre la pl. à l'envers) Moi je dis une grotte. Attends y'en a combien là ? (il prend le tas des 7 premières planches, les étale à l'envers et les comptes, 1, 2, ...) 7 ? (oui y'en a 7, on va les mettre de côté et on les reprendra après). En fait c'est quoi, la grotte ou bien ? (me montrant le tas de pl. que j'ai en mains pour les réorganiser) (je les mets dans l'ordre et je te montre) je peux voir si c'est juste la grotte ? (oui je vais te montrer) c'est d'abord la grotte ici ? (me montre la dernière sur le tas) (oui c'est celle-ci regarde) mh.	Je me souviens plus (une grotte) là on dirait une grotte, mais c'est une grotte, mais là c'est les gens qui fait la grotte (où les gens ?) (il montre) (grotte où, dans quel sens ?) V là et là pour faire la grotte (montre le blanc central) (qu'est-ce qui te fait penser à des gens ?) j'crois c'est des canards ou bien des gens ? non je dis c'est une grotte (tu ne sais pas ce qui te fait penser à des canards ou des gens ?) non. (et qu'est-ce qui te fait penser à la grotte ?) (il montre le gris, et le blanc).		ID6 CE3 JT5 RC1 RC2 RC1
VIII	11 14	Un jaguar j'ai déjà dit un jaguar ? (je crois pas) en fait là c'était quoi ? (il montre mes notes) une grotte ? (oui) et là ? (pointant plus haut sur mes notes) un papillon ? (oui y'avait un papillon...et sur celle-là ?) (il manipule la planche, la tourne sur la table) V (il touche la partie verte) une tête, une tête, une tête d'ho (j'ai pas compris ?) une tête. (il s'agite, gesticule).	(jaguar) là c'est le jaguar, là c'est la tête du jaguar. Ah non ça c'est lions, et là c'est les arbres. (jaguar ?) là c'est les jaguars ben parce que pfou mais j'sais pas. ( ? ) ben ça et ça et ça et ça (montre de manière aléatoire et « compulsive » différentes parties de la planche : D1, rose inf., vert sup.) (là aussi - le vert - jaguar ?) là c'est un arbre. (?) pace qu'y a les branches ici. (manipule la planche, la tourne sur elle-même) (jaguar au milieu ?) là pace que c'est la queue.		CE2 ID2 CE3 CE3 CE3

			(lion ?) ben pace que la tête elle est grosse (tête ou tout le lion ?) c'est tout un lion.		
<b>IX</b>	15	Un bébé dans le rente (un bébé ? j'ai pas bien compris) un bébé dans le ventre on dirait (autre chose ?) non. (prend la dernière pl.)	(Un bébé...) un bébé dans le ventre (où ?) (montre approximativement) (tour ?) (montre tout sauf D6) (et le bébé ?) (montre) ( ?) pace que y'a ben c'est tout ( ?) pace que y sont couchés (plusieurs ?) non que deux (bébés ?) là (ventre ?) là (ah c'est le ventre des bébés) mh (et ce ventre là ?) c'est le ventre de la maman ( ?) je sais pas.		JT6
<b>X</b>	16	Mh c'est dur, c'est dur celle-là....une tour Eiffel, pas d'autre que une tour Eiffel. (gesticule, touche la boîte de mouchoirs à côté de lui, met sa main dans la fente de la boîte)	Une tour Eiffel ( ?) Eiffel... tout ça. ( ?) comme ça V on dirait un jaguar et comme ça on dirait une tour Eiffel. (jaguar ?) c'est la tête du jaguar (comment tu le vois ?) j'sais pas. ( ?) là c'est le nez le truc orange, la bouche, les yeux, euh la mouchtache, le nez, les yeux (ah c'est pas ça ?) euh oui c'est ça. Là c'est le nez, là c'est les la mouchtache. (tour Eiffel ?) ben c'est tout ça ( ?) ben c'est tout grand.		CE3 CE2 JT6

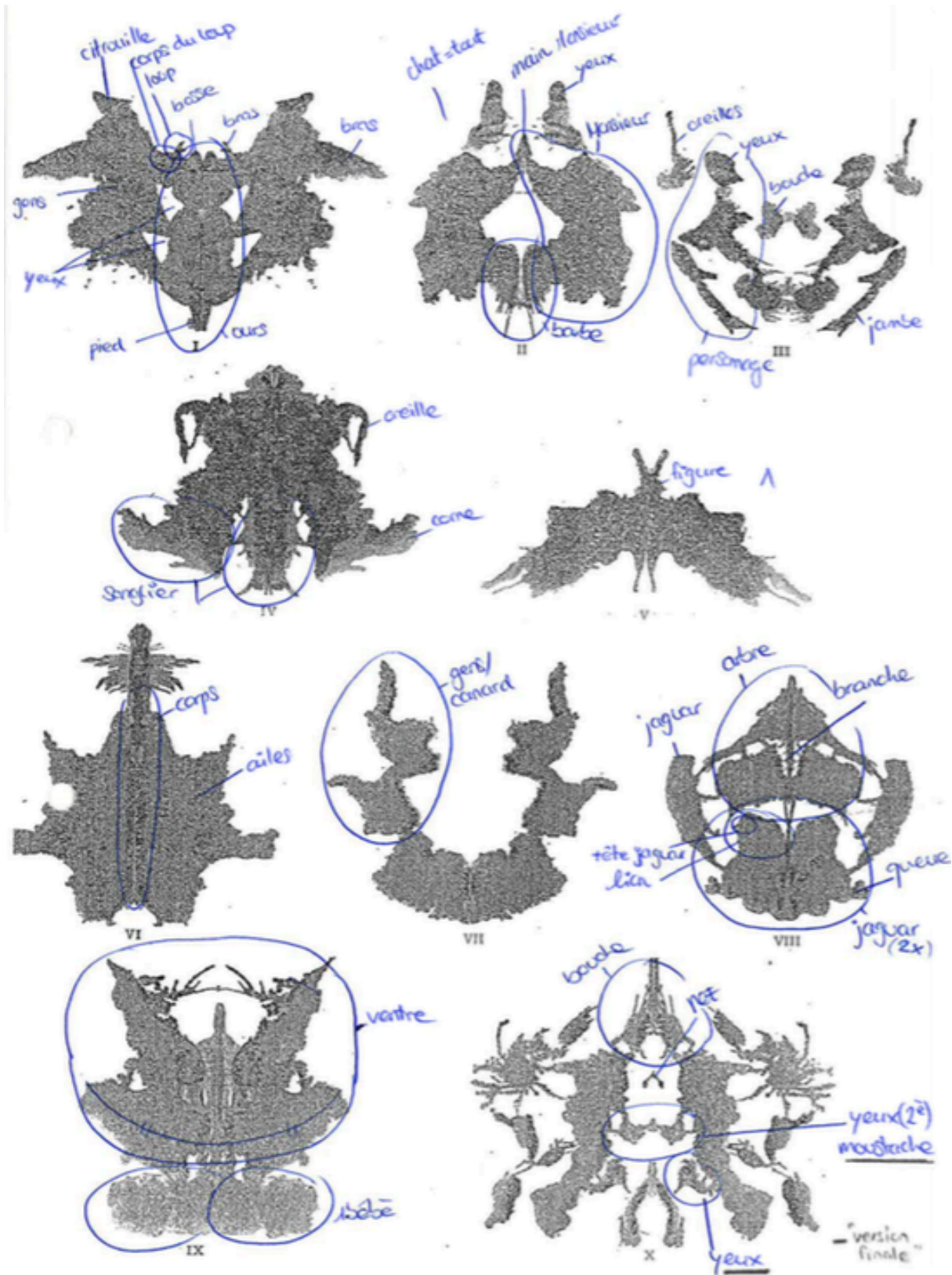
R: 13

Modes d'appréhension		Déterminants				Contenus				14
		pôle perceptif	pôle projectif	pôle sensoriel						
<b>G</b>	7	<b>F+</b> 4	<b>K</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>clob</b>	<b>H</b> 2	<b>Arch</b> 1		
<b>D</b>	3	<b>F+/-</b>	<b>kp</b>	<b>CF</b>	<b>EF</b>	<b>clobF</b>	<b>Hd</b>	<b>Alim</b>		
<b>Dd</b>	1	<b>F-</b> 9	<b>kan</b>	<b>FC</b>	<b>FE</b>	<b>Fclob</b>	<b>(H)</b>	<b>Elém</b>		
<b>Do/Di</b>			<b>kob</b>	<b>C'</b>			<b>A</b> 6	<b>Frag</b>		
<b>GBI</b>	1			<b>C'F</b>			<b>Ad</b> 2	<b>Anat</b> 1		
<b>Dbl - DBI</b>				<b>FC'</b>			<b>(A)</b>	<b>Sang</b>		
<b>Ddbl</b>			Nbre de K+ et de kan+	Total FC+ et FC'+	Total FE+	Total Fclob+	<b>Obj</b>	<b>Sex</b>		
<b>DG (conf)</b>	1	<b>F =</b> 13	<b>K =</b> 0	<b>C pondéré =</b> 0	<b>E pondéré =</b> 0		<b>Bot</b> 1	<b>Abstr</b>		
<b>B/P</b>	2/1		<b>total k =</b> 0				<b>Pays</b> 1	<b>Symb</b>		
							<b>Géo</b>			

G% : 69.2      F% : ####      F% élargi : 100.0      H% : 14.286  
D% : 23.1      F+% : 30.8      F+% élargi : 30.8      A% : 57.143  
Dd% : 7.7      (mettre 1 dét par réponse)  
Bl - bl% : 7.7

Ban: 2      T.R.I.: 0 K      Form. sec.: 0 k      R.C. % : 23.1  
0 C pondéré      0 E pondéré      (Nbre rép. VIII-X:) 3

Indice d'angoisse: 7.7



**Samuel, 6 ans et 0 mois**

Pl.	R	Passation	Enquête	Cotation	MQ
I	1	une <b>citrouille</b> . C'est quoi ? tu sais ce que c'est ? (c'est toi qui peux me dire) une citrouille c'est, une citrouille. Dès que je dis top tu donnes autre chose ok ? top.	( ? ) ici j'avais vu une citrouille ( ? ) elle est là ( ? ) parce qu'on voit les yeux et le nez et les oreilles et les dents. T'as écrit le deuxième œil ? (non) fais l'autre stp. De toute façon on n'a pas besoin de mettre deux lignes parce qu'on croit que c'est les deux les mêmes.		RC1 RC2
II	2	une <b>sorte de quelqu'un</b> . Est-ce que t'as peint ? (c'est pas moi qui ai fait) mais est-ce que t'as peint ? est-ce que c'est peint ? (peut-être)	Ça c'était le corps de qqun ( ? ) (fait le tour) comme ça, comme ça. Mon corps (explique-moi les différentes parties). Alors il faut que tu me donnes la crème parce que ça me fait mal (veut une crème pour l'eczéma sur sa main, la psychologue lui met un peu de crème pour les mains) (le corps ?) ça c'est le cou, ça c'est le bout du cou, ça c'est le corps et ça c'est le ventre (avec ou sans le blanc ?) non sans. Ça on dirait que c'est le cœur (tache rouge dans le noir)		RC1 RC2
	3	c'est des <b>pouces</b> , des pouces un (incompréhensible->cœur) ( ? ) le	( ? ) c'est qu'on voit la forme.		ID3
	4	<b>cœur</b> de quelqu'un. Top.	(pouces ?) là (fait le tour) (avec ou sans le blanc ?) c'est collé après le ventre (un pouce c'est quoi ? me montre son pouce) (prend la pl. suivante) (attends je la prendrai) ( ? ) top. Parce qu'on voit la forme. (cœur ?) (montre les taches rouges dans le noir) c'est ces rouges ( ? ) parce qu'on voit la forme. (le blanc?) non ça c'est rien.		ID7
III	5	<b>deux singes qui jouent avec un ballon</b> , qui jouaient avec un ballon dans un panier. Top. Top. Top. Top. Top. Top. ( ? ) oui, non.	( ? ) un singe, deux singes, un panier, deux ballons (fait le tour) c'est ça les singes, et ça c'est la noix de coco et ça c'est le panier (le ballon tu veux dire ?) ouais. ( ? ) c'est qu'on voit la forme, ça c'est le nez, ça c'est le cou, ça c'est la fesse, ça c'est le zizi, le zizi des singes c'est trop drôle. Si c'est un singe qu'allait à un mariage et qu'on voyait son zizi euh... (ballon ?) la forme (panier ?) (veut pointer sur les pl. avec un stylo, la psychologue le reprend) (panier ?) on voit la forme, on voit les traits avec le blanc.  EL : où ? (quand tu regardes là) toi tu vois ? (je sais pas je te demande à toi) non. (on pourrait pas) ah si une autruche et un lion avec sa queue, un lion avec sa queue (l'autre côté) (lion ?) on voit la forme (autruche ?) ça c'est un cygne et ça c'est une autruche ( ? ) ici on voit que c'est un cygne et ici on voit que c'est une autruche (de plus en plus agité sur sa chaise).		ID6 RC3 RC1 CE3
IV		Mmh ça pourrait être ah j'ai peur, je	( ? ) c'est un fantôme (le tour) j'sais pas, on		JT3



	6	veux pas voir ça (retourne la pl.). (?) ça pourrait être un <b>fantôme</b> mais j'ai pas peur des fantômes (bouge le sous-main devant lui) (rigole) j'ai bougé tes cheveux. (recommence) ah ça fait du vent (oui, on laisse ça là maintenant).	doit tout couper comme ça c'est comme ça (coupe sur l'axe). Que cette partie, là c'est pas. (?) je sais pas. Moi j'avais dit que c'était un chat (tape la pl. avec son stylo, la psychologue lui demande d'arrêter). (chat ?) là c'est la tête, les pieds, là c'est le zizi (?) ce qui me fait penser à un chat c'est (joue avec les post-it sur le bureau) (chat ?) c'est la forme (fantôme ?) mmh ben (va chercher des jouets dans la pièce) là c'est les pieds, le zizi, les pattes. En fait c'est la forme du chat.		JT4 CE3 CE3  RC4 RC3  ID6
V	7	V Ça pourrait être un <b>papillon</b> . > ^ V C'est un papillon, ça c'est les antennes et ça c'est les ailes. C'est un papillon. Moi je sais une chose que c'est. Top. (?) non. Top.	(?) Ici c'est les antennes, ça c'est les ailes et ça c'est les pattes (?) on voit la forme.		
VI	8	Ça pourrait être un <b>papillon qui prend un fantôme</b> . Autre chose c'est pas.	(?) il transporte un fantôme (?) Le papillon il est là et là c'est le fantôme (le tour ?) (pas compris, montres moi) (bouge dans tous les sens et tape sur la pl, sans montrer précisément ce qu'il voit) (?) le fantôme il essaie de tuer les sorciers. Alors il arrive au palais des sorcières. (papillon ?) les ailes, la tête (fantôme ?) (presque tombé de sa chaise) ahhh on voit la forme, là c'est la tête et là les moustaches, un peu des comme ça. Des moustaches. Moi j'ai une poule elle s'appelle cottesotte.		CE2  JT6 JT2 CE3  RC4
VII	9	Ça pourrait être <b>des chats sur une médaille</b> . Autre chose pas. Des chats sur une médaille, top. Deux chats sur deux médailles.	(?) ça c'est le chat, ça c'est le chat, ça c'est deux chat, ça c'est une médaille, ça c'est (le tour) (?) non c'est les poules par exemple (pas des chats ?) c'est des chats avec une poule. Un chat, une poule, un chat avec une médaille, une poule avec une médaille. (chat ?) on voit la forme. T'as compris ? (d'accord et où tête, yeux...) là c'est sa tête, ça c'est le corps. Ca c'est la tête, ça c'est le corps (et ça ?) ça c'est les oreilles. (poule ?) on voit la queue, on voit qu'elle chante, elle fait co-coco-coco-co-coco-coco (chantonne) c'est quand qu'on joue (après, on a bientôt fini) après qu'on a fini ça on joue ? (oui) ouais ! (médaille ?) c'est la forme d'une médaille. Top.		ID6  JT5  RC1 CE3 RC1
VIII	10	euh ça pourrait être des <b>souris</b> qu'aimeraient aller sur un <b>duvet</b> . Top. (?) non, toi tu sais ce que ça pourrait être ? (ça m'intéresse de savoir toi) top. Deux souris, des souris qu'aimeraient aller sous un matelas. Top.	(?) ça c'est les souris, ça c'est les souris, ça c'est pas des souris, ça c'est le matelas. Ça c'est pas des souris. (?) parce qu'on voit les deux pattes, les 4 pattes et on voit la queue. (matelas ?) c'est qu'on voit la forme. Ça c'est le matelas et ça c'est l'oreiller. Et ça c'est les oiseaux (R. add) (?) ça c'est le bec de l'oiseau (bec ou l'oiseau ?) le bec, en fait c'est ça le bec. (bec ?) il fait comme ça (imite avec sa bouche)		JT2 RC1    CE3
IX	11	mmh la même chose (?) ce que tu viens de dire. (autre ?) <b>des souris sur une médaille</b> . Top.	(tu te souviens ?) non alors je peux dire autre chose. (tu avais dit la même chose, des souris sur une médaille, mais tu peux		ID6 CE2

			<p>dire autre chose) deux fantômes, ça c'est la tête des fantômes, ça aussi et ça c'est des sorcières (fait comme s'il gribouillait sur la planche en utilisant le stylo avec le bouchon) (où ? avec ça au milieu ?) non ça c'est du cheni. (fantôme ?) on voit la forme. Mon papa il va venir ? (encore un moment) est-ce je resterai là ? (non) et j'irai où ? (à l'école) mais tout seul ? (non je viendrai t'accompagner) et papa ? (il vient plus tard dans la matinée) mais est-ce qu'il m'accompagne avec euh ? (il sera pas là encore quand on aura fini, alors il ne pourra pas t'accompagner). Ah. (sorcières ?) c'est qu'on voit. Top. Top. (pas compris ?) ça ressemble à des sorcières (d'accord). (cheni ?) on parle pas de ça nous ( ?) rien mais je sais que c'est du cheni. C'est pas ton affaire (c'est ton affaire) c'est pas toi qui discute, c'est pas moi l'adulte qui te dit ce qu'on doit faire (le dit gentiment) (c'est vrai). Mais le cheni on l'écrit pas. (souris médaille ?) c'est pas ici, c'est ici (pl. précédente)</p>	<p>CE2  RC4  RC2 JT5 JT6</p>
X	12	<p>C'est la dernière, c'est la dernière, c'est la dernière. Top top top. Ça pourrait être un <b>cœur de qqun</b> et rien d'autre. Mais t'écris pas rien d'autre.</p>	<p>Ça c'est le cœur de qqun ( ?) c'est tout ça le corps de qqun (le cœur ou le corps ?) le cœur, le corps, c'est tout ça le corps de qqun. (d'accord, avec le blanc ou sans ?) avec le blanc. (ça aussi au milieu ?) non (comment ?) (vient à côté de la psychologue et dessine sur le SB) c'est pas ça, je te dis ce que c'est pas. Tout ça c'est faux (fait des croix). Ça c'est rien. Ou j'ai fait des croix c'est rien ok. Ou je fais des croix c'est rien. ( ?) euh on voit ça, ici (montre le gris) ( ?) c'est le cou.</p>	<p>ID3 RC2  CE3</p>

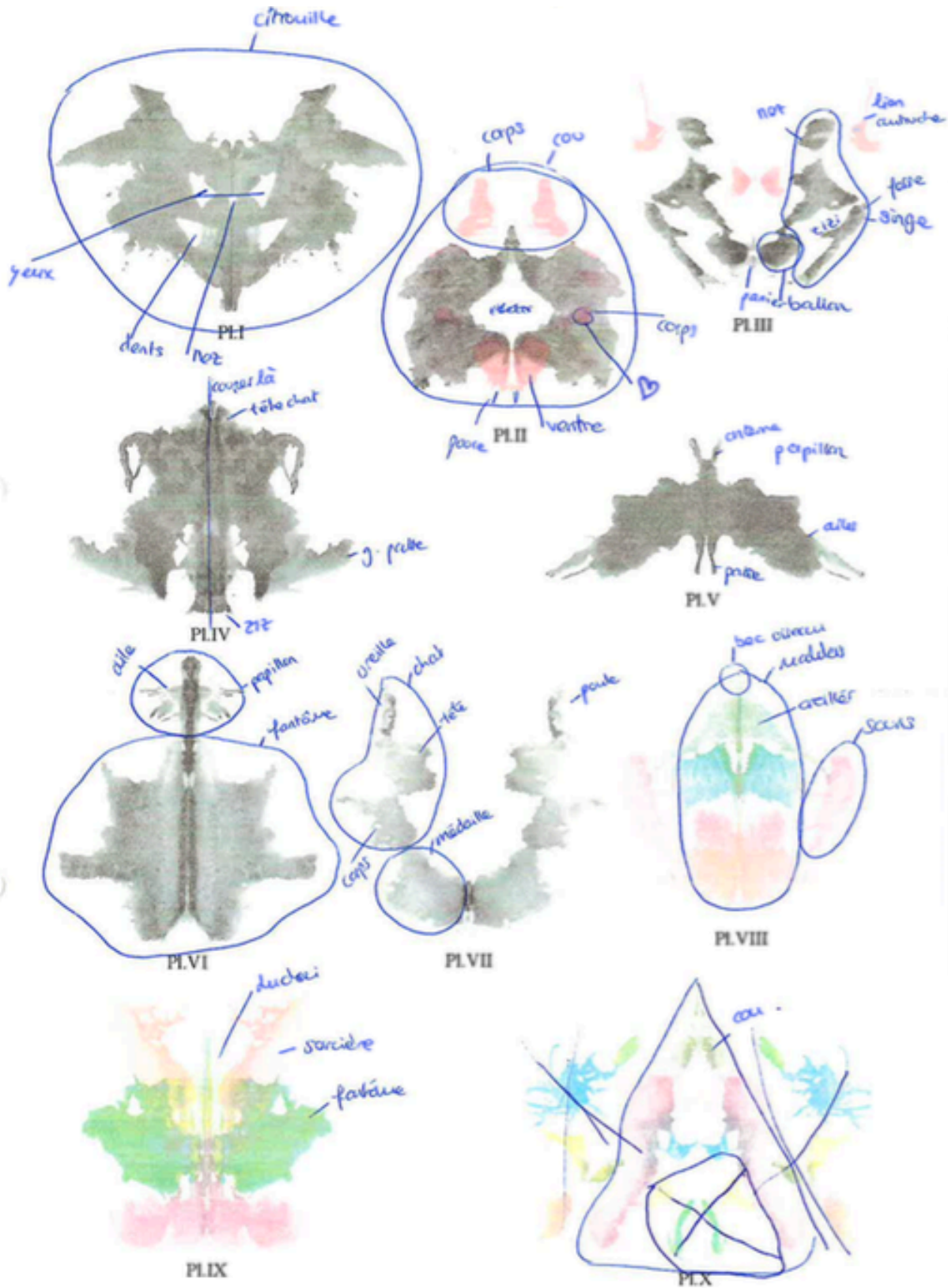
R: 12

Modes d'appréhension	Déterminants						Contenus		16
	pôle perceptif		pôle projectif		pôle sensoriel				
G 7	F+ 1	K	C	E	clob	H	Arch		
D 1	F+/-	kp	CF 1	EF	clobF 1	Hd 2	Alim		
Dd 2	F- 5	kan 3	FC 1	FE	Fclob	(H) 2	Elém		
Do/Di		kob	C'			A 6	Frag		
GBI 1			C'F			Ad	Anat 2		
Dbl - DBI		Nbre de K+ et de kan+ 1	FC'			(A)	Sang		
Ddbl 1			Total FC+ et FC'+ 0	Total FE+ 0	Total Fclob+ 0	Obj 3	Sex		
DG (conf)	F = 6	K = 0	C pondéré = 1.5	E pondéré = 0		Bot 1	Abstr		
B/P 2/4		total k = 3				Pays	Symb		
						Géo			

G% : 66.7      F% : 50.0      F% élargi : 83.3      H% : 25  
D% : 8.3      F+% : 16.7      F+% élargi : 20.0      A% : 37.5  
Dd% : 25.0  
Bl - bl% : 16.7      (mettre 1 dét par réponse)

Ban: 2      T.R.I.:  $\frac{0 \text{ K}}{1.5 \text{ C pondéré}}$       Form. sec.:  $\frac{3 \text{ k}}{0 \text{ E pondéré}}$       R.C. % : 25.0  
(Nbre rép. VIII-X:) 3

Indice d'angoisse: 33.3



## Annexes B – Scores de fonctionnement réflexif (PDI-R)

### Canevas de l'entretien PDI-R (N. Stempf, adapté d'Aber *et al.*, 2003)

#### A. Aperçu de l'enfant

Pour commencer, parlez-moi un peu de votre famille - qui vit dans votre famille ? Combien d'enfants avez-vous? Quel âge ont-ils? (Ici, vous souhaitez savoir combien d'enfants, leurs âges, y compris ceux qui vivent en dehors de la maison, les parents, les autres adultes vivant dans la maison. Si la situation familiale est particulière (famille d'accueil, placements, etc.) : qui ont été les principaux caregivers, etc. De même, s'il semble y avoir eu un divorce ou de multiples déménagements, obtenir quelques détails pour créer un contexte permettant de comprendre l'interview).

A1. (P) Je voudrais commencer par me faire une idée du genre de personne que votre enfant est ... pourriez-vous tout d'abord choisir 3 adjectifs/mots qui décrivent votre enfant. (Pause pendant qu'elle/il liste les mots.) Maintenant, revenons sur chaque mot. Est-ce qu'un incident ou un souvenir vous vient à l'esprit par rapport à \_\_\_\_? (passez en revue chaque mot et obtenez un souvenir spécifique pour chacun.)

A2. (P) Et, vous-même, quel genre de personne êtes-vous? Pouvez-vous choisir 3 adjectifs/mots qui vous décrivent. (Pause pendant qu'il/elle liste les mots). Maintenant, revenons sur chaque mot. Est-ce qu'un incident ou un souvenir vous vient à l'esprit par rapport à \_\_\_\_? (Passez en revue et obtenez un souvenir spécifique pour chaque mot.)

A3. (P) OK, maintenant revenons à votre enfant...Dans une semaine habituelle, qu'est-ce que vous décririez comme étant la/les choses qu'il préfère faire, son/ses moments préférés ?

A4. (P) Et les moments ou les choses avec lesquels il a le plus de difficultés ?

A5. (P) Qu'aimez-vous le plus chez votre enfant ?

A6. (P) Qu'aimez-vous le moins chez votre enfant ?

## **B. Aperçu de la relation**

B1. (P) J'aimerais que vous choisissiez 3 adjectifs/mots qui vous semblent refléter la relation entre vous et (votre enfant). (Pause pendant qu'il/elle liste les mots.) Maintenant, revenons sur chaque mot. Est-ce qu'un incident ou un souvenir vous vient à l'esprit par rapport à \_\_\_\_? (Passez en revue et obtenez un souvenir spécifique pour chaque mot.)

B2. (D) Décrivez un moment dans la semaine dernière, quand vous et (votre enfant) vous êtes vraiment bien entendus/où le courant a vraiment bien passé entre vous. (Approfondissez si nécessaire: Pouvez-vous m'en dire plus sur ce moment? Comment vous sentiez-vous? Comment pensez-vous que (votre enfant) se sentait?)

B3. (D) Maintenant, décrivez un moment dans la semaine dernière lorsque vous et (votre enfant) ne vous êtes vraiment pas bien entendus/où le courant n'a vraiment pas bien passé entre vous. (Approfondissez si nécessaire: Pouvez-vous m'en dire plus sur ce moment? Comment vous sentiez-vous? Comment pensez-vous que (votre enfant) se sentait?)

B4. (D) Comment pensez-vous que votre relation avec votre enfant influence le développement de sa personnalité?

## **C. L'expérience affective de la parentalité**

C1. (P) Maintenant, nous allons parler de vos sentiments par rapport au fait d'être parent. Pouvez-vous commencer par choisir 3 adjectifs/mots qui vous décrivent en tant que parent. (Pause pendant qu'il/elle liste les mots.) Maintenant, revenons sur chaque mot. Est-ce qu'un incident ou un souvenir vous vient à l'esprit par rapport à \_\_\_\_? (Passez en revue et obtenez un souvenir spécifique pour chaque mot.)

C2. (D) Qu'est-ce qui vous donne le plus de joie en tant que parent?

C3. (D) Qu'est-ce qui vous donne le plus de souffrance ou de difficulté en tant que parent?

C4. (P) Quand vous vous inquiétez à propos de (votre enfant), qu'est-ce qui vous inquiète le plus?

C5. (D) Comment avoir eu votre enfant vous a changé?

C6. (D) Racontez-moi un moment dans la semaine dernière ou les deux dernières semaines où vous vous êtes senti vraiment en colère en tant que parent. (Approfondissez si nécessaire: Quels types de situations vous amène à vous sentir de cette façon? Comment gérez-vous vos sentiments de colère? Si le parent répond ne jamais être en colère après son enfant -> dans d'autres situations?)

C6a. Quel effet ces sentiments ont-ils sur (votre enfant)?

C7. (D) Racontez-moi un moment dans la semaine dernière ou les deux dernières semaines où vous vous êtes senti vraiment coupable en tant que parent.

(Approfondissez si nécessaire: Quels types de situations vous amène à vous sentir de cette façon ? Comment gérez-vous vos sentiments de culpabilité)

C7a. Quel effet ces sentiments ont-ils sur (votre enfant) ?

C8. (D) Racontez-moi un moment dans la semaine dernière ou les deux dernières semaines où vous avez senti que vous aviez vraiment besoin de quelqu'un qui prenne soin de vous. (Approfondissez si nécessaire: Quels types de situations vous fait vous sentir de cette façon ? Comment gérez-vous ces besoins ?)

C8a. Quel genre d'effet ces sentiments ont-ils sur (votre enfant) ?

C9. (D) Lorsque votre enfant est contrarié, qu'est-ce qu'il/elle fait ? Comment est-ce que vous vous sentez à ce moment-là ? Que faites-vous ?

C10. (D) (Votre enfant) s'est-il déjà senti rejeté ?

#### **D. Histoire familiale des parents (1 score global pour toutes les questions -> D)**

Maintenant, j'aimerais vous poser quelques questions au sujet de vos propres parents et sur la façon dont vos expériences en tant qu'enfant pourraient avoir influencé vos sentiments concernant la parentalité/le fait d'être parent....

D1. Comment pensez-vous que vos expériences avec vos parents en étant enfant influencent votre expérience en tant que parent aujourd'hui ?

D2. Comment voulez-vous être comme votre mère et, au contraire, différent-e d'elle en tant que parent ?

D3. Que diriez-vous à propos de votre père ?

D4. Comment êtes-vous comme votre mère et comment êtes vous différent-e d'elle en tant que parent ?

D5. Que diriez-vous à propos de votre père ?

#### **E. Séparation / Perte**

E1. (D : enfant+parent) Maintenant, j'aimerais que vous pensiez à un moment où vous et votre enfant n'étiez pas ensemble, quand vous étiez séparés. Pouvez-vous me décrire ce moment ? (Approfondir: Quel genre d'effet cela a eu sur votre enfant ? Quel genre d'effet cela a eu sur vous ?) Note: Si le parent décrit autre chose qu'une séparation récente (moins d'un an), répétez la question en demandant une plus récente.

E2. (D) Y a-t-il eu un moment dans la vie de votre enfant où vous vous êtes senti comme si vous le/la perdiez un peu ? Qu'avez-vous ressenti ?

E3. (P) Est-ce qu'il y a quelqu'un de très important pour vous que (votre enfant) ne connaît pas, mais dont vous souhaitez qu'il/elle en soit proche ?

E4. (P) Pensez-vous qu'il y a des expériences dans la vie de votre enfant qui ont été un pas en arrière pour lui/un frein ou une « régression » ?

#### **F. Regard en arrière, regard sur l'avenir**

F1. (P) Votre enfant a \_\_\_ déjà, et vous êtes un parent expérimenté (par exemple). Si l'expérience était à refaire, que changeriez-vous ? Que ne voudriez-vous pas changer ?

Voudriez-vous ajouter autre chose ? Je vous remercie beaucoup.

A la fin de l'entretien, demander au parent s'il a bénéficié d'un suivi thérapeutique auparavant ou de rencontres avec un psychologue ou psychiatre, en expliquant que c'est une question posée à chaque parent à la suite de l'entretien. Si oui, connaître **quand et sur quelle durée** la prise en charge a eu lieu. (Eventuellement demander au parent s'il serait d'accord de nous en dire un peu plus sur le motif qui a amené à la consultation d'un professionnel). Le but est surtout d'avoir une mesure de « contrôle » de l'aide au développement de la mentalisation/de la réflexion sur soi qui aurait pu être favorisée par une prise en charge thérapeutique.



Grille de cotation des PDI-R (N. Stempf, adapté de Slade *et al.*, 2005a)

<p><b>A) AWARENESS of the NATURE of MENTAL STATES</b></p>	<p><b>1 The opa<u>q</u>u<u>e</u>s<u>s</u> of mental states</b> Cannot know or be sure of others' MS, qualifiers, guess or speculate, offer alternatives</p>
	<p><b>2 Mental states as susceptible to <u>dis</u>guise</b> Not prior to 18 months old.</p>
	<p><b>3 Recognition of the <u>lim</u>it<u>at</u>i<u>o</u>n<u>s</u> of insight</b> Acknowledging limitations while trying to read child's mind</p>
	<p><b>4 Mental states tied to expressions of appropriate <u>norm</u>ative <u>jud</u>gments</b> Developmentally or psychologically expected, normal in that situation, or for that age</p>
	<p><b>5 Awareness of the <u>def</u>ensive <u>n</u>ature of certain mental states</b> MS may be modified to reduce negative affect. One affect can defend against another.</p>
<p><b>B) THE EXPLICIT EFFORT TO TEASE OUT MENTAL STATES UNDERLYING BEHAVIOUR</b></p> <p><i>≠ MS is a result of behav. →</i></p>	<p><b>1 <u>Acc</u>urate <u>at</u>tributions of mental states to others or self <u>expl</u>aining a behav. by a MS</b> Plausible causal account of behaviour in terms of MS. Starts with behaviour which are understood in terms of underlying MS. Within self or other; not between / <i>behav 1st</i></p>
	<p><b>2 Envisioning the possibility that feelings concerning a situation may be <u>un</u>related to the observable aspects of it</b> Recognition that affect can be unrelated to the external situations</p>
	<p><b>3 Recognition of <u>div</u>erse <u>pers</u>pectives or within the person</b> Recognition that Mo and Child may perceive a situation or behaviour differently.</p>
	<p><b>4 Taking into account <u>o</u>ne's own mental state in <u>int</u>erpreting other's behaviour</b> Parent recognises that her interpretation of event might be distorted by her own feelings or thoughts</p>
	<p><b>5 Evaluating mental states from point of view of its <u>im</u>pac<u>t</u></b> <i>MS → impact ↔ MS Behav.</i> Begins with MS and considers how it might have impacted on own or other's behaviour or MS</p>
	<p><b>6 A <u>fr</u>eshness of recall and thinking about mental states</b> Spontaneous thinking and vivid speech. Thinking on the spot, changing perspective <i>behav and MS (not only behav)</i></p>
<p><b>C) RECOGNISING DEVELOPMENTAL ASPECTS OF MENTAL STATES</b></p> <p><i>I used to think ... now ...</i></p>	<p><b>1 Taking an <u>int</u>ergenerational perspective, making links <u>ac</u>ross generations</b> Intergenerational exchange of ideas, feelings and behaviour. Recognition that what the parent carries forward from their own childhood will influence their parenting, and child's experience.</p>
	<p><b>2 Taking a <u>de</u>velopmental perspective</b> Parents awareness of developmental changes – recognise age related changes</p>
	<p><b>3 Revising thoughts &amp; feelings about childhood in light of understanding gained since</b> Feelings and beliefs change from childhood to adulthood. Awareness of this</p>
	<p><b>4 Envisioning changes of mental states between <u>past</u>/<u>pre</u>sent, and <u>pre</u>sent and <u>fu</u>ture</b> Parent notes <u>ch</u>anges in own thoughts and feelings, or child's, from one time to another <i>Yesterday, today, tomorrow rather than developmental age</i></p>
	<p><b>5. Envisaging <u>tr</u>ansactional processes between parent and child</b> <i>behav &amp; feed-back</i> Recognition that child affects parent's MS and parent affects child's MS. Must be at least three consecutive transactions – mutual influence back and forth between them.</p>
	<p><b>6 Understanding factors which developmentally determine <u>af</u>fect <u>re</u>gulation</b> Parent indicates awareness of importance of their capacity to regulate child's arousal and child's emotional state is dependent on their performing this homeostatic function</p>
	<p><b>7 Awareness of <u>fa</u>mily <u>dy</u>namics</b> Independent MS within family system, MS of individual members interact and create attitudes and feelings which influence other family members.</p>
<p><b>D) MENTAL STATES in RELATION to the INTERVIEWER</b></p>	<p><b>1 Acknowledging the <u>se</u>parateness of <u>m</u>inds</b> Separate history and MS of interviewer is acknowledged. Not necessarily share MS</p>
	<p><b>2 <u>N</u>ot <u>as</u>suming <u>kn</u>owledge</b> Acknowledgement of ambiguity and provision of further info to clarify. Missing is scored as low</p>
	<p><b>3 <u>E</u>motional <u>at</u>tunement</b> Acknowledging likely impact of dialogue on interviewer</p>

## Parents d'Elise

### Mère :

No :		Date:		Score Global : <u>6</u>
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1, A1	6	
	B3. Pas bien entendus	B5, B3	7	
	B4. Influence relation-personnalité	B1	5	
	C2. Joie	A1, B5	6	
	C3. Souffrance-difficulté	A1	5	
	C5. Comment vous a changé	/	3	
	C6. Colère	B2, B4, C5, A2, B5	8	
	C7. Coupable	B5, A1, B5, A1	7	
	C8. Besoin soin de vous	B5	5	
	C9. Contrarié	A2, C5	6	
	C10. Rejeté	A1	5	
	D. Parents	C4	5	
	E1. Séparation enfant	B2, B1	6	
	E1 bis. Séparation parent	B3, B5	6	
E2. Sentiment de le perdre	/	4		
<b>Permit questions</b>	A1 : 6 (B1, C4, D2); A2: 5 (B5, B5) ; A3: 5 (A1, B1); A4: 7 (B5, B5) ; A5: 5 (B3) , A6 : 5 (B1) B1 : 7 (B5, A2, B5, A1, B5) C1 : 7 (D2, B1, C4, D2, B5) ; C4 : 6 (A1) E3 : 1 ; E4 : 6 (A1, B5) F1 : 7 (B5, C6ish, C4)			

### Père :

No :		Date:		Score Global : <u>6 (7)</u>
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1, A1, A1, B3	7	
	B3. Pas bien entendus	B5, A1, B5	6	
	B4. Influence relation-personnalité	/	3	
	C2. Joie	/	4	
	C3. Souffrance-difficulté	B5ish	4	
	C5. Comment vous a changé	/	2	
	C6. Colère	A2, A1, A1	5	
	C7. Coupable	B2ish, A1, A1, A1	7	
	C8. Besoin soin de vous	B5, B5, B3, A1	7	
	C9. Contrarié	B5, C6ish, B3, B5	7	
	C10. Rejeté	A1	5	
	D. Parents	B5, C1	6	
	E1. Séparation enfant	A1	6	
	E1 bis. Séparation parent	B5	6	
E2. Sentiment de le perdre	/	1		
<b>Permit questions</b>	A1 : 7 (C4, A1ish, B5, B3) ; A2: 4 ; A3: 8 (A1, B5, A1, B4) ; A4: 6 (A1, B5ish) ; A5: 6 (A4, B6ish) , A6 : 5 (B2, C4ish) B1 : 5 (D1, B5ish) C1 : 4 ; C4 : 3 E3 : 6 (A1, B3); E4 : 3 F1 : 6 (D3)			

## Parents de Marie

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>6</u>
		TYPE	RF
Demand questions			NOTES
B2. Bien entendus		A1, B5	6
B3. Pas bien entendus		B5, A1	7
B4. Influence relation-personnalité		B5, D1, B5, B5, D2-	7
C2. Joie		/	3
C3. Souffrance-difficulté		B2ish, B1, B5ish	6
C5. Comment vous a changé		D1	5
C6. Colère		B5, A1, B3, A1, B3, B5	8
C7. Coupable		B5, A3	7
C8. Besoin soin de vous		D2	4
C9. Contrarié		B5ish	4
C10. Rejeté		A1, A1	5
D. Parents		C1ish, A1	4
E1. Séparation enfant		A1	5
E1bis. Séparation parent		B4, B5, D2	6
E2. Sentiment de le perdre		C2, B3	7
Permit questions	A1: A1 (4) ; A2: 2 ; A3: 5 (B1ish, C2) ; A4: 5 (A1, C2ish) ; A5: 3, A6 : 5 (D2, B1) B1: 6 (A1, B5ish, B5ish, C2) C1: 6 (B5, B5, B5) ; C4 : 6 (B4ish, B2ish) E3: 3 ; E4 : 4 (B1) F1 : 4		

### Père :

No :		Date:	Score Global : <u>7</u>
		TYPE	RF
Demand questions			NOTES
B2. Bien entendus		/	3 (question incomplète)
B3. Pas bien entendus		B5, B3ish, B5, C2ish	6
B4. Influence relation-personnalité		C1, B5, A1	6
C2. Joie		A1 ou B5	4
C3. Souffrance-difficulté		A1, B5, A1	6
C5. Comment vous a changé		C4	4
C6. Colère		B3, B4, A1, B1, A4	8
C7. Coupable		A2, B5, B5, A1, A2	8
C8. Besoin soin de vous		A2, B2, A3, A3, B3, B1	8
C9. Contrarié		B1ish, B2	5
C10. Rejeté		A1, A3, B4, B3	7
D. Parents		D2ish, B3, A2,	7
E1. Séparation enfant		A3, A1	6
E1bis. Séparation parent		B3ish, B5	6
E2. Sentiment de le perdre		/	1
Permit questions	A1: 5 (B5, A1); A2: 7 (D2, D2, B5, A2); A3: 5 (B5, A1); A4: 5 (A1, A1, A1); A5: 5 (A1), A6 : 6 (B5, D2, B4) B1: 5 (B1, B5ish) C1: 5 (B6, B5); C4 : 5 (C2) E3: 1; E4 : 3 F1 : 5		

## Parents de Maxime

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>3</u>
		TYPE	RF
		NOTES	
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus		3
	B3. Pas bien entendus		3
	B4. Influence relation-personnalité		2
	C2. Joie		1
	C3. Souffrance-difficulté		1
	C5. Comment vous a changé		3
	C6. Colère		3
	C7. Coupable		1
	C8. Besoin soin de vous	A lish	4
	C9. Contrarié		3
	C10. Rejeté	A lish	3
	D. Parents	C1, C1	4
	E1. Séparation enfant		3
	E1bis. Séparation parent		3
	E2. Sentiment de le perdre		1
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 1 ; A3: 3 ; A4: 1 ; A5: 1 ; A6: 3		
	B1: 3		
	C1: 4 ; C4: 1		
	E3: 3 ; E4: 2		
	F1: 3		

## Parents de Line

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>5</u>
		TYPE	RF
		NOTES	
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1, B5, A1	5
	B3. Pas bien entendus	B5, B5, A1	5
	B4. Influence relation-personnalité	A1	4
	C2. Joie		3
	C3. Souffrance-difficulté		3
	C5. Comment vous a changé		3
	C6. Colère	A4, B5, A1, B5, C4	7
	C7. Coupable	B5ish, A1, B5	6
	C8. Besoin soin de vous	A1, B5, A1, B5	6
	C9. Contrarié	B3, B5, A1, B5	7
	C10. Rejeté	B1	4
	D. Parents	C1	5
	E1. Séparation enfant	A1, B5	6
	E1bis. Séparation parent	B5	5
	E2. Sentiment de le perdre	A1	5
<b>Permit questions</b>	A1: 3 (C4ish) ; A2: 6 (A2, B5, B5) ; A3: 3 ; A4: 4 (B5ish) ; A5: 5 (C4) , A6 : 3		
	B1: 5 (B5)		
	C1: 3 ; C4 : 3		
	E3: 2 ; E4 : 1		
	F1 : 4 (C4)		

### Père :

Nom du psychologue :		Date cotation :	Score Global : <u>8</u>
No identification enfant :		TYPES	RF
		Commentaires	
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A2, B5	6
	B3. Pas bien entendus	B3ish, B5, B2	6
	B4. Influence relation-personnalité	B3, A1	7
	C2. Joie	B5	4
	C3. Souffrance-difficulté	C4, B4	7
	C5. Comment vous a changé	B5, C4	7
	C6. Colère	B5, B5, B1, B2, A1, B5	8
	C7. Coupable	B5, A3, B5, B5	7
	C8. Besoin soin de vous	B5, B1, A3, B5, B1, C4, B5	8
	C9. Contrarié	A1, B1, B5	6
	C10. Rejeté	B5	5
	D. Parents	C4ish, C1, B3, C1, A3, C1ish, C4, B5ish, B5	8
	E1. Séparation enfant		5
	E1bis. Séparation parent	B5	6
	E2. Sentiment de le perdre		4
<b>Permit questions</b>	A1: 8 (C2, B5, B1ish, C6, C2, B5, B5, A1, B1, B5, B2ish) ; A2: 6 (C1, B1, B5) ; A3: 7 (A1, C6) ; A4: 5 (B1) ; A5: 7, A6 : 5		
	B1: 5 (B5, C6)		
	C1: 7 (B5, B5, B5, B2, B5) ; C4 : 8 (B5, A4, C4ish, B5, B5)		
	E3: 4 ; E4 : 3		
	F1 : 3		

## Parents de Nola

### Mère :

No : JLT12 mère		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>7</u>
					NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1		5 (6)	
	B3. Pas bien entendus	B5ish, B1 ish, B5, A1, B1, B3		8	
	B4. Influence relation-personnalité	C6ish, B5		6	
	C2. Joie			3	
	C3. Souffrance-difficulté			3	
	C5. Comment vous a changé			3	
	C6. Colère	B6, B5		5	
	C7. Coupable	B3, B5, B5ish		6	
	C8. Besoin soin de vous	B3ish		4	
	C9. Contrarié	B1, B2ish		6	
	C10. Rejeté	B1, A1, B5		7	
	D. Parents	B3, B5		7	
	E1. Séparation enfant	A1, B1		7	
	E1bis. Séparation parent	C4		7	
E2. Sentiment de le perdre	C2, A2, B5, C2		8		
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 3 ; A3: 5 (A1) ; A4: 7 (6) (B1, B5) ; A5: 2 , A6 : 4				
	B1: 4 (C2)				
	C1: 7 (B1, B1) ; C4 : 3				
	E3: 1 ; E4 : 1				
	F1 : 7 (C4, B2)				

### Père :

No : JLT12 père		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>7</u>
					NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1		5	
	B3. Pas bien entendus	B5, A1, B3ish		7	
	B4. Influence relation-personnalité	C2ish, D1		6	
	C2. Joie			3	
	C3. Souffrance-difficulté			3	
	C5. Comment vous a changé	C4		6	
	C6. Colère	B2, B5, C5, A1		9	
	C7. Coupable	B5, B5, A5		8	
	C8. Besoin soin de vous			2	
	C9. Contrarié	C6		6	
	C10. Rejeté	A1, A1, A1, B5		7	
	D. Parents	C3, B3, B4, D3, D1, C6, B5, B5, A2, A1		8	
	E1. Séparation enfant	C4ish		6	
	E1bis. Séparation parent	B1, D2		6	
E2. Sentiment de le perdre			4		
<b>Permit questions</b>	A1: 4 (5) (B1) ; A2: 3 (4) ; A3: 4 (A1) ; A4: 4 (A1) ; A5: 3, A6 : 5 (C2)				
	B1: 5 (B1, B1ish)				
	C1: 7 (C6ish, B5, C5) ; C4 : 5 (B4)				
	E3: 1 ; E4 : 3				
	F1 : 5 (B3)				

## Parents d'Eugénie

### Mère :

No :		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>5(B)</u>
					NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus			1	
	B3. Pas bien entendus	B5		5	
	B4. Influence relation-personnalité	C6ish, C1ish		4	
	C2. Joie			4 (3)	
	C3. Souffrance-difficulté			1	
	C5. Comment vous a changé			1	
	C6. Colère	B5, B4		6	
	C7. Coupable			1	
	C8. Besoin soin de vous	B3		5	
	C9. Contrarié	A1, A4, B5		7	
	C10. Rejeté	A1, A3		6	
	D. Parents	C1, C1, B3		6	
	E1. Séparation enfant	B1		5	
	E1bis. Séparation parent	B5		5	
E2. Sentiment de le perdre	A4		5		
<b>Permit questions</b>	A1: 5 (A3) ; A2: 4 (B2?) ; A3: 5 ; A4: 5 ; A5: 4 (A4ish) ; A6 : 5 (A3, B3ish) B1: 5 (B3) C1: 3 (B5ish, D2-) ; C4 : 5 (A1) E3: - ; E4 : 3 F1 : ??				

## Parents de François

## Mère :

No :		Date:		Score Global : <u>5 (4)</u>
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	C2	5	
	B3. Pas bien entendus	A1, B1, B5, B5, B5	6	
	B4. Influence relation-personnalité	A1	4	
	C2. Joie	/	3	
	C3. Souffrance-difficulté	C4, B5	7	
	C5. Comment vous a changé	/	3	
	C6. Colère	D1, A1,	5	
	C7. Coupable	B5ish, A1, A2	5	
	C8. Besoin soin de vous	B1	5	
	C9. Contrarié	B5ish, B1	5	
	C10. Rejeté	B5, B5	5	
	D. Parents	/	4	
	E1. Séparation enfant	C2ish	4	
	E1bis. Séparation parent	/	3	
	E2. Sentiment de le perdre	/	2	
<b>Permit questions</b>	A1: 5 (A4); A2: 2 ; A3: 3 ; A4: 4 (A4); A5: 2 , A6 : 4 (B5) B1: 6 (B5, B3) C1: 6 (C4); C4 : 5 E3: 1 ; E4 : 3 F1 : 4			

## Père :

No :		Date:		Score Global : <u>6 (5)</u>
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	C2ish, B5ish, B3ish	5	
	B3. Pas bien entendus	A3, A1ish	4	
	B4. Influence relation-personnalité	/	2	
	C2. Joie	B2ish	3	
	C3. Souffrance-difficulté	/	3	
	C5. Comment vous a changé	C4ish, B3	5	
	C6. Colère	B5, C1, A1, A5	8	
	C7. Coupable	A3, D2ish, A1, B3, A4	8	
	C8. Besoin soin de vous	/	1	
	C9. Contrarié	A1, C6, B5, B2	8	
	C10. Rejeté	B5	4	
	D. Parents	B5, C1	7	
	E1. Séparation enfant	A1	4	
	E1bis. Séparation parent	B5	5	
	E2. Sentiment de le perdre	B5	5	
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 5 (B5, B5ish) ; A3: 4 (B3ish); A4: 3 (B3ish); A5: 3, A6 : 4 (B5ish) B1: 3 C1: 6 (B3, A4); C4 : 4 E3: 1 ; E4 : 1 F1 : 3			



## Parents d'Etienne

### Mère :

No :		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>3 (4)</u>
					NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus			3	
	B3. Pas bien entendus			3	
	B4. Influence relation-personnalité	A1		5	
	C2. Joie			3	
	C3. Souffrance-difficulté			3	
	C5. Comment vous a changé	B5		5	
	C6. Colère	B5, A1, A1		5	
	C7. Coupable	B2, A1, A1		5	
	C8. Besoin soin de vous	A1ish		3	
	C9. Contrarié			4	
	C10. Rejeté	A1ish		3	
	D. Parents	C1, B5		4	
	E1. Séparation enfant			3	
	E1bis. Séparation parent			3	
E2. Sentiment de le perdre			3		
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 4 ; A3: 3 ; A4: 4 (B5) ; A5: 4 ; A6: 3 B1: 4 C1: 6 (B1/B5) ; C4: 3 E3: 3 ; E4: 2 F1: 3 (A1)				

### Père :

No :		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>2</u>
					NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus			3	
	B3. Pas bien entendus			2	
	B4. Influence relation-personnalité			2-3	
	C2. Joie			2	
	C3. Souffrance-difficulté			3	
	C5. Comment vous a changé			2	
	C6. Colère			1	
	C7. Coupable			1	
	C8. Besoin soin de vous	B5		4	
	C9. Contrarié			1	
	C10. Rejeté			2	
	D. Parents	C1		3	
	E1. Séparation enfant			3	
	E1bis. Séparation parent			2	
E2. Sentiment de le perdre			3		
<b>Permit questions</b>	A1: 2 ; A2: 3 ; A3: 3 ; A4: 2 ; A5: 2 ; A6: 3 B1: 3 C1: 2 ; C4: 3 E3: 1 ; E4: 1 F1: 3				

## Parents de Hélène

### Mère :

No :		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>3(A or B)</u>	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus			2 (1)		
	B3. Pas bien entendus			3		
	B4. Influence relation-personnalité			2		
	C2. Joie	C7ish		3		
	C3. Souffrance-difficulté	A2, A1		5		
	C5. Comment vous a changé			3		
	C6. Colère	B5ish, A1		3		
	C7. Coupable	C5ish, A1, C4ish		5		
	C8. Besoin soin de vous			2		
	C9. Contrarié	A1, A1		5		
	C10. Rejeté	D1-		2		
	D. Parents	C3, B1, C1ish		5		
	E1. Séparation enfant			3		
	E1bis. Séparation parent			2		
E2. Sentiment de le perdre			-1			
<b>Permit questions</b>	A1: 3 (A2ish, A3ish) ; A2: 2 ; A3: 2 ; A4: 2 ; A5: 1 ; A6 : 2 B1: 3 (A1) C1: 3 A1ish ; C4 : 2 E3: 1 ; E4 : 1 F1 : 0 (désorganisé)					

### Père :

No :		Date:	TYPE	RF	Score Global : <u>3(A)(-4?)</u>	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus			3 (2)		
	B3. Pas bien entendus	B5, A3, B1ish		6		
	B4. Influence relation-personnalité	C1, C1		5		
	C2. Joie	C6ish		4		
	C3. Souffrance-difficulté	B5ish, B5		5		
	C5. Comment vous a changé			2		
	C6. Colère	B5ish		3		
	C7. Coupable	A1ish		2		Evitement ?
	C8. Besoin soin de vous	C7ish		3		
	C9. Contrarié	A1-		2		Utilisation discours direct
	C10. Rejeté			4		
	D. Parents	C7ish, C7ish		3 (2)		
	E1. Séparation enfant	B5?		3		
	E1bis. Séparation parent			1		
E2. Sentiment de le perdre			1			
<b>Permit questions</b>	A1: 3 (B4ish) ; A2: 3 ; A3: 5 (A3) ; A4: 4 (B5ish) ; A5: 2 ; A6 : 3 B1: 5 (C7ish, A1) C1: 5 (B5, A1) ; C4 : 5 (B5) E3: - ; E4 : 3 F1 : 3					

## Parents d'Alan

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>3</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus		3	
	B3. Pas bien entendus	A1	5	
	B4. Influence relation-personnalité	C1	5	
	C2. Joie		3	
	C3. Souffrance-difficulté	C7	5	
	C5. Comment vous a changé	C7	5	
	C6. Colère	B2ish, C7	6	
	C7. Coupable	C7ish, A1	6	
	C8. Besoin soin de vous		3	
	C9. Contrarié		4	
	C10. Rejeté	A1ish	4	
	D. Parents	C1, C3, B6ish	5	
	E1. Séparation enfant	B1ish, C1ish	5	
	E1bis. Séparation parent		3	
	E2. Sentiment de le perdre		3	
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 3 ; A3: 3 ; A4: 5 (A1) ; A5: 5 (B5) ; A6 : 5 (A1)			
	B1: 4			
	C1: 3 ; C4 : 4 (C7)			
	E3: 4 ; E4 : 6 (A1, A1)			
	F1 : 4			

## Parents d'Arnaud

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>2</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus		1	
	B3. Pas bien entendus	B2	4	
	B4. Influence relation-personnalité		/	
	C2. Joie		1	
	C3. Souffrance-difficulté	B3, A1	5	
	C5. Comment vous a changé		1	
	C6. Colère		2	
	C7. Coupable		1	
	C8. Besoin soin de vous		1-2	
	C9. Contrarié		1	
	C10. Rejeté		2	
	D. Parents	C3	2	
	E1. Séparation enfant		1	
	E1bis. Séparation parent		1	
E2. Sentiment de le perdre		1		
<b>Permit questions</b>	A1: 3 ; A2: 5 (B3) ; A3: 1 ; A4: 4 (B2ish) ; A5: 3 ; A6: 3 B1: 3 C1: 3 ; C4: 3 E3: 1 ; E4: 1 F1: 3			

### Père :

No :		Date:	Score Global : <u>3</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	A1ish, A1ish	3	
	B3. Pas bien entendus		1	
	B4. Influence relation-personnalité		3	
	C2. Joie		3	
	C3. Souffrance-difficulté		1	
	C5. Comment vous a changé	C4ish	3	
	C6. Colère	A1, A1	5	
	C7. Coupable		3	
	C8. Besoin soin de vous	B5ish	3	
	C9. Contrarié		3	
	C10. Rejeté	A1ish	3	
	D. Parents		2-3	
	E1. Séparation enfant		1	
	E1bis. Séparation parent		3	
E2. Sentiment de le perdre		3		
<b>Permit questions</b>	A1: 3 (A1ish) ; A2: 3 ; A3: 5 (B6ish, A1) ; A4: 1 ; A5: 3 ; A6: 3 B1: 3 (A1ish) C1: 1 ; C4: 3 (B2ish) E3: 3 ; E4: 3 F1: 3			

## Parents d'Elodie

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>3(4)</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	B5	2	
	B3. Pas bien entendus	D2, D2-, A2	3	
	B4. Influence relation-personnalité	B5, D2-, B5ish	4	
	C2. Joie		3	
	C3. Souffrance-difficulté		2	
	C5. Comment vous a changé	D1ish, B6, B5	5(6)	
	C6. Colère	B5, A1, B1	5	
	C7. Coupable	A1	4	
	C8. Besoin soin de vous	B5, B2	4	
	C9. Contrarié	D2-	1	
	C10. Rejeté	D1-, A1	4	
	D. Parents	C1	2	
	E1. Séparation enfant	A1	4	
	E1bis. Séparation parent		3	
	E2. Sentiment de le perdre	D1-, B2ish	1	
<b>Permit questions</b>	A1: 2(3) (D1-, D2ish) ; A2: 3 (D1ish, B5ish, D1-) ; A3: 1 ; A4: 3 (B5ish) ; A5: 1 (D1-) ; A6: 2 B1: 2 (D1) C1: 5 (A4-, B5, B2ish, B2ish) ; C4: 5(6) (B1, C1ish) E3: 2 ; E4: 4 (B5, B2ish) F1: 3			

### Père :

No : IM01 père, T1		Date:	Score Global : <u>2 (3)</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	D1-	2	
	B3. Pas bien entendus	D1-, A4ish, A1	4-5	
	B4. Influence relation-personnalité	/	1	
	C2. Joie	/	1	
	C3. Souffrance-difficulté	A1ish, D1-	4	
	C5. Comment vous a changé	/	1	
	C6. Colère	/	2	
	C7. Coupable	A2	4	
	C8. Besoin soin de vous	/	2	
	C9. Contrarié	/	2	
	C10. Rejeté	D1ish, B1	4	
	D. Parents	/	1	
	E1. Séparation enfant		3	
	E1bis. Séparation parent	B5, D1-	4	
	E2. Sentiment de le perdre	D1-, D1-, B5	2-3	
<b>Permit questions</b>	A1: 2 ; A2: 3 ; A3: 2 ; A4: 2 ; A5: 0, A6: 3 B1: 2 C1: 3 (B6ish, D1-) ; C4: 2 (D1-) E3: 1; E4: 2 F1: 1-2			

## Parents de Nicolas

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>1(B)</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus		2	
	B3. Pas bien entendus		Oubli	
	B4. Influence relation-personnalité		1	
	C2. Joie	A3	4	
	C3. Souffrance-difficulté	A1ish	3	
	C5. Comment vous a changé		2	
	C6. Colère	B5ish	2 (3)	
	C7. Coupable		2	
	C8. Besoin soin de vous		1	
	C9. Contrarié		1	
	C10. Rejeté		2	
	D. Parents		1	
	E1. Séparation enfant		2	
	E1bis. Séparation parent		0	
	E2. Sentiment de le perdre		-1	
<b>Permit questions</b>	A1: 3 (B5ish) ; A2: 2 ; A3: 1 ; A4: 2 ; A5: 1 ; A6: 3 B1: 3 (A1) C1: 3 ; C4: 1 E3: - ; E4: 1 F1: 1			

## Parents de Samuel

### Mère :

No :		Date:	Score Global : <u>3(A)</u>	
		TYPE	RF	NOTES
<b>Demand questions</b>	B2. Bien entendus	B2ish	3	
	B3. Pas bien entendus	C7ish, B1ish, B5	5	
	B4. Influence relation-personnalité	C5ish	4	
	C2. Joie		2	
	C3. Souffrance-difficulté	B5ish	3 (4)	
	C5. Comment vous a changé		2	
	C6. Colère		3 (2)	
	C7. Coupable	A1(ish)	4	
	C8. Besoin soin de vous		2	
	C9. Contrarié	A1	4 (5)	
	C10. Rejeté		3	
	D. Parents	C1ish, B3	5	touchant
	E1. Séparation enfant	A1	4	
	E1bis. Séparation parent		3	
E2. Sentiment de le perdre		2 (3)		
<b>Permit questions</b>	A1: 2 ; A2: 2 ; A3: 2 ; A4: 3 (B5ish) ; A5: 1 ; A6: 2			
	B1: 1			
	C1: 3 (A3ish) ; C4: 2			
	E3: - ; E4: 2			
	F1: 4			





## Annexes D – Analyse des données (SPSS)

### Corrélation de Pearson : tableau croisé

**Corrélations**

		MQ%	R	G%	D%	F%	F+%	K	kan	F+% élargi
MQ%	Corrélation de Pearson	1	-,288	,355	-,452	,156	-,490	-,517*	-,276	-,702**
	Sig. (bilatérale)		,279	,177	,079	,565	,054	,040	,301	,002
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
R	Corrélation de Pearson	-,288	1	-,056	,232	-,011	-,225	,069	,403	-,251
	Sig. (bilatérale)	,279		,837	,387	,966	,402	,800	,122	,348
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
G%	Corrélation de Pearson	,355	-,056	1	-,906**	-,382	-,003	-,287	,258	-,420
	Sig. (bilatérale)	,177	,837		,000	,144	,992	,280	,336	,105
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
D%	Corrélation de Pearson	-,452	,232	-,906**	1	,274	,189	,311	-,030	,460
	Sig. (bilatérale)	,079	,387	,000		,304	,482	,242	,912	,073
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
F%	Corrélation de Pearson	,156	-,011	-,382	,274	1	-,413	-,576*	-,820**	-,180
	Sig. (bilatérale)	,565	,966	,144	,304		,112	,020	,000	,504
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
F+%	Corrélation de Pearson	-,490	-,225	-,003	,189	-,413	1	,332	,281	,712**
	Sig. (bilatérale)	,054	,402	,992	,482	,112		,209	,292	,002
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
K	Corrélation de Pearson	-,517*	,069	-,287	,311	-,576*	,332	1	,451	,509*
	Sig. (bilatérale)	,040	,800	,280	,242	,020	,209		,080	,044
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
kan	Corrélation de Pearson	-,276	,403	,258	-,030	-,820**	,281	,451	1	,018
	Sig. (bilatérale)	,301	,122	,336	,912	,000	,292	,080		,946
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16
F+% élargi	Corrélation de Pearson	-,702**	-,251	-,420	,460	-,180	,712**	,509*	,018	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,348	,105	,073	,504	,002	,044	,946	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16

\*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

\*\* La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

### Corrélation de Spearman : tableau croisé

			Corrélations										
			PDI mère	PDI père	MQ%	R	G%	D%	F%	F+%	K	kan	F+% élargi
Rho de Spearman	PDI mère	Coefficient de corrélation	1,000	,825**	-,733**	,041	-,838**	,610*	-,134	,475	,683**	,014	,719**
		Sig. (bilatéral)	.	,006	,003	,890	,000	,020	,648	,086	,007	,963	,004
		N	14	9	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	PDI père	Coefficient de corrélation	,825**	1,000	-,763*	,346	-,783*	,627	,085	,008	,516	-,231	,551
		Sig. (bilatéral)	,006	.	,017	,361	,013	,071	,828	,983	,155	,550	,124
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	MQ%	Coefficient de corrélation	-,733**	-,763*	1,000	-,266	,538*	-,486	,296	-,515*	-,677**	-,363	-,728**
		Sig. (bilatéral)	,003	,017	.	,319	,032	,057	,265	,041	,004	,167	,001
		N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	R	Coefficient de corrélation	,041	,346	-,266	1,000	-,354	,496	-,065	-,078	,275	,326	-,021
		Sig. (bilatéral)	,890	,361	,319	.	,178	,051	,811	,773	,303	,218	,939
		N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	G%	Coefficient de corrélation	-,838**	-,783*	,538*	-,354	1,000	-,904**	-,154	-,244	-,465	,151	-,542*
		Sig. (bilatéral)	,000	,013	,032	,178	.	,000	,570	,363	,070	,577	,030
		N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	D%	Coefficient de corrélation	,610*	,627	-,486	,496	-,904**	1,000	,258	,263	,319	-,086	,511*
Sig. (bilatéral)		,020	,071	,057	,051	,000	.	,335	,324	,228	,751	,043	
N		14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
F%	Coefficient de corrélation	-,134	,085	,296	-,065	-,154	,258	1,000	-,364	-,528*	-,878**	-,063	
	Sig. (bilatéral)	,648	,828	,265	,811	,570	,335	.	,165	,036	,000	,815	
	N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
F+%	Coefficient de corrélation	,475	,008	-,515*	-,078	-,244	,263	-,364	1,000	,483	,335	,797**	
	Sig. (bilatéral)	,086	,983	,041	,773	,363	,324	,165	.	,058	,205	,000	
	N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
K	Coefficient de corrélation	,683**	,516	-,677**	,275	-,465	,319	-,528*	,483	1,000	,465	,413	
	Sig. (bilatéral)	,007	,155	,004	,303	,070	,228	,036	,058	.	,070	,112	
	N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
kan	Coefficient de corrélation	,014	-,231	-,363	,326	,151	-,086	-,878**	,335	,465	1,000	,057	
	Sig. (bilatéral)	,963	,550	,167	,218	,577	,751	,000	,205	,070	.	,835	
	N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
F+% élargi	Coefficient de corrélation	,719**	,551	-,728**	-,021	-,542*	,511*	-,063	,797**	,413	,057	1,000	
	Sig. (bilatéral)	,004	,124	,001	,939	,030	,043	,815	,000	,112	,835	.	
	N	14	9	16	16	16	16	16	16	16	16	16	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

\* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

## Annexes E – Grille de dépouillement (format pour photocopie)

<b>Mise en question de l'identité et de la représentation de soi</b>		<b>ID</b>
ID 1	Manque de représentation de soi, mise en question de l'image du corps	
ID 2	Confusion un/deux	
ID 3	Confusion dedans/dehors, intérieur/extérieur	
ID 4	Contamination	
ID 5	Confusion des classes, des règnes	
ID 6	Instabilité des réponses au cours de la passation	
ID 7	Réponse « isolée » de partie humaine ou animale	
<b>Mise en question de la construction et de la stabilité des enveloppes psychiques</b>		<b>CE</b>
*CE 1	Prégnance des indices « Barrière » et/ou « Pénétration »	
CE 2	Persévération	
CE 3	Appui sur la motricité et référence au corps propre	
CE 4	Insistance sur le blanc de la planche	
CE 5	Référence à l'axe de symétrie ou au double	
CE 6	Manque de perspective et bidimensionnalité des réponses	
CE 7	Appui sur le concret, sur les caractéristiques de la tâche	
<b>Mise en question de la qualité du jeu transitionnel (lien imaginaire/réalité)</b>		<b>JT</b>
JT 1	Souhait de modifier l'engramme perceptif	
JT 2	Interprétativité pathologique	
JT 3	Manque de conscience interprétative, vécu d'angoisse (Clob)	
JT 4	Traitement de l'angoisse, mouvement de réassurance	
JT 5	Discours sur la réponse peu compréhensible à l'enquête	
JT 6	Difficulté à localiser l'engramme perceptif, limite floue de l'engramme	
*JT 7	Absence de locuteur	
*JT 8	Elaboration du contenu (+ ou -)	
<b>Axe de la relation clinique (actualisation des enjeux relationnels)</b>		<b>RC</b>
RC 1	Question, remarque adressée au clinicien	
RC 2	Prise de contrôle dans la relation au clinicien	
RC 3	Besoin de recadrer, de contenir l'enfant	
RC 4	Focus de l'attention hors de la tâche à effectuer	
<b>Axe quantitatif du repérage (issu du psychogramme)</b>		<b>Indices</b>
PG 1	Découpe et modalités d'appréhension du stimulus	<i>G% – D%</i>
PG 2	Appui sur la forme et qualité formelle des réponses	<i>F% – F+%</i>
PG 3	Présence de kinesthésies humaines ou animales unifiées	<i>K – kan – MOA</i>
PG 4	Intégration de la couleur et de l'affect	<i>F+% élargi – T.R.I</i>
		<b>PG</b>