



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

Institut de psychologie

Construire les fondations de son identité, ou comment évaluer le sentiment continu « *d'Être Soi* » au travers du Rorschach

Évaluation de l'application d'une nouvelle grille de
dépouillement à des enfants âgés de 8 à 14 ans

Mémoire de Master ès Sciences en Psychologie

Orientation Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent

Session de juin 2017

Présenté par

Sarah LAUB

Directeur

Vincent QUARTIER

Expert

Stéphane BURDET

Remerciements

Je tiens à remercier avec beaucoup d'émotions les personnes suivantes, sans lesquelles ce travail aurait difficilement la même valeur :

Vincent QUARTIER, pour sa patience, sa disponibilité, ses encouragements et son enthousiasme qui m'ont maintes fois entraînée au-delà de mes limites. Je ne saurai jamais le remercier assez pour l'intérêt qu'il a porté à ce travail ainsi que la collaboration et la confiance dont il a fait preuve durant son élaboration.

Michael BRIOL, pour sa collaboration et ses éclairages instructifs qui m'ont, à plusieurs reprises, permis de sortir du brouillard de la complexité des théories psychanalytiques du développement de l'enfant.

Evelyne BOVY, pour son écoute et ses conseils avisés lors de mes instants d'incertitude.

Aux membres de l'Epsyl, pour avoir pimenter toutes mes années d'études à l'Université de Lausanne. Le dynamisme et la convivialité de cette association d'étudiants me feront, j'en suis certaine, longtemps regretter l'achèvement de mes études.

Mes proches, famille et amis, pour leurs encouragements, leur soutien et leur confiance durant tout mon parcours universitaire.

Les auteurs auxquels je me suis référée tout au long de ce travail qui sont une source d'inspiration continue pour l'étudiante assoiffée de savoir que je suis.

Résumé

Le sentiment continu d'« *Être Soi* » ou ce que nous désignons plus couramment sous le terme d'identité s'élaborerait à partir de nos expériences précoces qui édifient progressivement ce que nous nommons « les assises identitaires » (Boekholt, 2006 ; Mahler, 1973, Roussillon, 2014). Ces bases identitaires seraient ce qui permet à un sujet de reconnaître ses limites, de se concevoir dans la permanence comme une unité différenciée et autonome en correspondance avec un environnement pourtant autre (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1984) influençant alors notre fonctionnement psychique, cognitif et relationnel. Le Rorschach serait une épreuve qui interroge particulièrement la qualité de ces assises identitaires (Roman, 2006, 2009). Cette épreuve a toutefois souvent été critiquée de par la complexité et le manque d'objectivité de son interprétation. Ces critiques ont poussé Vincent Quartier (psychologue spécialiste en psychothérapie FSP et en psychologie de l'enfance et de

l'adolescence FSP et Maître d'enseignement et de recherche en Psychologie à l'Université de Lausanne), Michael Briol (psychologue) et Sarah Laub (psychologue en formation) à mettre au point une grille de dépouillement de protocoles de Rorschach regroupant différents critères de cotations qui vient se proposer comme une méthode de repérage des failles dans le développement identitaire d'enfants et d'adolescents de 8 à 14 ans, période du développement où les assises identitaires devraient être suffisamment stables et solides (Tourette & Guidetti, 2012). Ces critères reposent sur différentes théories et recherches en s'appuyant particulièrement sur quelques auteurs ayant contribué à la compréhension du développement précoce de l'enfant (M. Mahler, M. Klein, D. Anzieu et W. Winnicott). Cette grille de dépouillement permet d'interroger la qualité de l'objet de la réponse du sujet au Rorschach et de l'espace interne dans laquelle elle s'élabore ainsi que la manière dont l'épreuve et son matériel peuvent être appréhendées et négociées par le sujet au travers de sa qualité de jeu transitionnel et son engagement corporel et relationnel. C'est pourquoi notre grille de dépouillement propose quatre axes d'analyse : *Développement de l'espace interne (ID)*, *Jeu transitionnel (JT)*, *Recours à la Motricité (RM)* et *Recours à la Relation clinique (RC)*. Les objectifs principaux de cette grille est de faciliter et d'ajouter de l'objectivité aux interprétations psychologiques des protocoles de Rorschach. Dans ce travail, il a été difficile de répondre de manière satisfaisante à ces objectifs. En effet, testée sur des retranscriptions de protocoles de Rorschach de 102 sujets non-consultants âgés de 8 à 14 ans issus de l'enseignement publique suisse-romand provenant de l'étude de Baumann, Quartier et Antonietti (2012), notre grille de dépouillement a révélé quelques faiblesses au niveau de sa fidélité inter-juge et de sa cohérence interne, ce qui m'a conduit à proposer l'affinement de certains critères ainsi que des modifications dans sa configuration actuelle. Elle n'a d'ailleurs pas réussi, dans ce travail, à distinguer un groupe « stable » d'un groupe « questionnant » le développement des assises identitaires. Toutefois, certains scores issus de notre cotation ont révélé des liens intéressants avec des difficultés rencontrées par des enfants et adolescent dans leur vie quotidienne (à l'aide du *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* parents et enseignants) ainsi qu'avec d'autres données dont nous disposons (scores au psychogramme et QI). Nous avons d'ailleurs constaté avec étonnement que les assises identitaires des enfants de moins 12 ans ne seraient pas encore suffisamment stables pour ne pas être à minima ébranlées par la structure et la consigne de l'épreuve du Rorschach, rendant alors la passation de ce test plus difficilement négociable à cet âge.

Mots-clés

Identité, Rorschach, *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*, enfants et adolescents, cotations, grille de dépouillement, image du corps, espace interne, aire transitionnelle de jeu, mode de relation d'objet.

Table des matières

1. Introduction	6
1.1. Objectifs de ce travail	6
1.2. Notre « regard » à l'égard du fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent	7
2. Théories sur la construction des assises identitaires	7
2.1. Qu'est-ce que l'identité ?	8
2.2. Les enjeux maturatifs d'une base identitaire constituée	9
2.3. Développement et construction des assises identitaires	11
2.3.1. L'image du corps, vers une ébauche de différenciation	11
2.3.2. Processus de séparation-individuation	13
2.3.3. De la position schizo-paranoïde à la position dépressive	14
2.3.4. Se vivre dans l'absence de l'autre et accès à la permanence de l'objet	15
2.3.5. L'accès à une aire transitionnelle de jeu	16
2.3.6. Et autrui dans tout ça ?	17
2.4. L'échec d'une base identitaire constituée	19
2.5. Spécificités du Rorschach	22
2.5.1. Outil d'évaluation de la construction de l'identité	22
2.5.2. Rorschach et l'aire transitionnelle de jeu	23
2.5.3. Rorschach et le mode de relation à l'objet	24
2.6. Le <i>SDQ</i> pour évaluer les bases de l'identité ?	26
3. L'enfant entre 8 et 14 ans	27
3.1. Dès 8 ans, une base identitaire constituée ?	28
3.2. Spécificités du Rorschach	30
3.2.1 Au temps de latence	30
3.2.2 À la période (pré-)adolescente	31
4. Aspects théoriques et explicatifs des critères constituant notre grille de dépouillement	31
4.1. Axe ID : <i>Développement de l'espace interne</i>	32
4.2. Axe JT : <i>Jeu Transitionnel</i>	48
4.3. Axe RM : <i>Recours à la motricité</i>	63
4.4. Axe RC : <i>Relation clinique</i>	66
5. Méthodologie de la recherche	71
5.1. Application de la grille de dépouillement	71
5.2. Population étudiée	73
5.3. Procédure de l'étude de Baumann, Quartier et Antonietti (2012)	73
5.4. Traitements des données récoltées	74
5.5. Techniques et outils statistiques	75
6. Résultats	76
6.1. Résultats généraux de la population étudiée au Rorschach et au <i>SDQ</i>	76
6.2. Résultats généraux de la grille de dépouillement	79
6.2.1. Descriptions statistiques des résultats obtenus à l'aide de la grille de dépouillement	79
6.2.2. Fidélité de notre grille de dépouillement	84
6.2.2.1. Fidélité inter-juges	84
6.2.2.2. Fidélité inter-items	86
6.2.2.2.1. Consistance interne des axes d'analyse	86
6.2.2.2.2. Tentative d'intégration des critères supprimés à d'autres axes d'analyse	90
6.2.2.2.3. Pertinence des critères qualitatifs d'ensemble	92

6.2.3. Validité de notre grille de dépouillement	93
6.2.3.1. Liens entre notre grille de dépouillement et les scores au psychogramme	94
6.2.3.2. Liens entre notre grille de dépouillement et les scores au <i>SDQ</i>	95
7. Discussion	98
7.1. Discussion sur les résultats issus de notre échantillon et de la cotation	98
7.2. Propositions pour l'optimisation de notre grille de dépouillement	102
8. Conclusion	106
9. Limites et perspectives de ce travail	108
10. Bibliographie	110
Annexe 1 : Grille de dépouillement	114
Annexe 2 : Corrélations de Pearson entre les items de l'axe <i>ID</i>	115
Annexe 3 : Corrélations de Pearson entre les items de l'axe <i>JT</i>	116
Annexe 4 : Analyse factorielle en composantes principales de tous les items	117

1. Introduction

Le Rorschach est un outil d'évaluation de la personnalité largement répandu et utilisé depuis près d'une centaine d'années, toutefois, depuis sa création en 1921 par le psychiatre et psychanalyste Suisse Hermann Rorschach, cette épreuve a incessamment reçu de vives critiques autant de la part de la communauté scientifique que non-scientifique. Manque de validité, d'objectivité, de fidélité, de clarté et d'accessibilité, autant d'adjectifs dont cette épreuve est largement qualifiée. Il n'est d'ailleurs pas sans rappeler que cet outil est le cliché privilégié, utilisé par les cinéastes ou autres illustrateurs, pour représenter et tourner au ridicule la fonction du psychologue dans sa démarche d'évaluation.

A l'heure actuelle, différents chercheurs ont tenté d'ajouter de l'objectivité à cette épreuve en construisant une variété de grilles d'analyse, dont certaines ont largement fait leurs preuves (je pense notamment à la grille de *Représentation de soi* de S. Fisher & S. E. Cleveland (1958), ou la grille *MOA (Mutuality of Autonomy)* de J. Urist (1977) ou tout simplement à la cotation de l'école française proposée par N. Rausch de Traubenberg (1970)). Cependant, la plupart de ces grilles d'analyse se focalisent sur des aspects limités du développement de la personnalité du sujet et ont rarement pu être confrontées à des données récentes issues de populations suisses romandes.

1.1. Objectifs de ce travail

A l'heure où les méthodes projectives tiennent une place fondamentale dans la pratique du bilan psychologique, autant dans l'évaluation de l'adulte que de l'enfant et de l'adolescent, de par son accès à ce qui habite le sujet à l'interne (Roman, 2006, 2009), c'est-à-dire à la part inconsciente de son fonctionnement qui ne peut transparaître directement au travers de résultats à un questionnaire ou à un test d'aptitude, il apparaît essentiel de redonner une place à l'épreuve de Rorschach auprès de la communauté scientifique, même cent ans après sa création. Ce travail tente alors ici de contribuer à l'ajout d'objectivité à cette épreuve, au travers de l'élaboration et l'application d'une grille de dépouillement construite grâce à la collaboration de Vincent Quartier (psychologue spécialiste en psychothérapie FSP et en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP et Maître d'enseignement et de recherche en Psychologie à l'Université de Lausanne), de Michael Briol (psychologue) et de Sarah Laub (psychologue en formation) destinée à l'évaluation du développement de la personnalité chez les enfants dès 8 ans, ou comme il est entendu dans ce travail, à déceler les failles dans la construction des bases de l'identité. Pour se faire, nous avons mis à l'épreuve notre grille de dépouillement en l'appliquant à des protocoles de recherche d'enfants et d'adolescents tout-venants âgés de 8 à 14 ans scolarisés en suisse romande issus de l'étude de Baumann, Quartier et Antonietti (2012). Il s'agira alors de mettre à l'épreuve sa fidélité et sa validité, de la confronter aux données dont nous disposons (âge, QI, scores au *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* parents et enseignants) et scores au psychogramme) et d'exposer les différents résultats découlant de son application.

Mais avant cela, il s'agira d'en exposer ses fondements théoriques. En effet, le projet issu de son élaboration étant de fournir des repères quantitatifs à des éléments largement inscrits de nos jours dans la démarche d'analyse des protocoles de Rorschach à un niveau principalement qualitatif, il s'agira d'exposer les bases théoriques qui ont largement inspiré l'élaboration de notre grille de dépouillement. Grille qui permet de mettre en évidence non seulement les réponses du sujet (leurs contenus, leurs modes d'appréhension et d'expression, et leurs particularités) mais également d'autres éléments qui colorent la passation (verbalisations, recours à la motricité et à la relation clinique) s'inscrivant ainsi dans une perspective globale du fonctionnement du sujet. Ainsi, c'est en s'inspirant de l'idée que l'épreuve du Rorschach est avant tout une mise à l'épreuve des assises narcissiques du sujet (Roman, 2006, 2009) que nous avons élaboré cette grille en focalisant notre regard sur les aspects fondant les bases de l'identité, s'inspirant alors des travaux sur le développement précoce de l'enfant selon M. Mahler (1973), M. Klein (1950, 1959), D. Anzieu (1994) et W. Winnicott (1971, 1975). C'est pourquoi les différents critères qui la constituent s'élaborent autour de quatre axes d'analyse (*Développement de l'espace interne (ID)*, *Jeu transitionnel (JT)*, *Recours à la motricité (RM)*, *Relation clinique (RC)*) qu'il s'agira également d'explicitier dans ce travail.

1.2. Notre « regard » à l'égard du fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent

Nous avertissons le lecteur que le développement de l'identité de l'enfant et de l'adolescent n'est pas ici envisagé en terme de « structure de personnalité » comme il est courant de le retrouver dans la littérature psychanalytique et dans les différentes démarches d'interprétations des protocoles de Rorschach. À la place, le fonctionnement de l'enfant et de l'adolescent s'inscrit dans une perspective dynamique, tenant bien sûr compte des étapes essentielles par lesquelles traverse son développement identitaire mais ceci dans une perspective non-linéaire du fait de toute la potentialité de remaniements dont il peut faire l'objet. L'idée étant alors d'évaluer la qualité de ce développement et d'un possible retard ou d'une particularité dans la construction de celui-ci au niveau des assises identitaires avec son lot de conséquences aux niveaux psychique, cognitif et relationnel. Il s'agira alors de juger la qualité des bases identitaires en terme de solidité et de stabilité, permettant alors l'accès à des investissements plus élaborés (notamment identificatoires, scolaires, etc.). Enfin, loin de nous la volonté ni la prétention d'inscrire l'enfant dans une vision pathologisante, nous parlerons dans ce travail de « difficultés » plutôt que de troubles, d'autant plus que la population étudiée dans ce travail est constituée d'enfants et d'adolescents tout-venants et non-consultants.

2. Théories sur la construction des assises identitaires

Toute évaluation psychologique repose sur une ou plusieurs théories, explicites ou implicites, du fonctionnement psychologique de l'être humain. Chaque psychologue, lorsqu'il pratique

le bilan psychologique, va être animé par des théories qui vont principalement l'aider à fournir du sens aux productions du sujet consultant, en influençant, consciemment ou inconsciemment, sa manière d'investiguer et d'interpréter ce que son consultant manifeste. Ces théories sont parfois imposées par l'outil utilisé par le psychologue, sa construction étant l'aboutissement d'une façon de « penser » le sujet humain, le psychologue en devient alors dépendant. C'est pourquoi il me semble important avant de présenter un nouvel outil d'analyse d'en définir les théories sous-jacentes à son élaboration.

Ainsi, dans le cadre de ce travail, c'est principalement en m'appuyant sur les théories psychanalytiques de la construction du développement de l'enfant selon M. Mahler (1973), M. Klein (1950, 1959), D. Anzieu (1994) et W. Winnicott (1971, 1975) que je définirai la notion de bases identitaires, les processus et les éléments essentiels contribuant à son élaboration ainsi que les défaillances dans son établissement susceptibles d'être rencontrées par l'enfant. La grille de dépouillement que nous avons élaborée s'appuie alors en grande partie sur ces courants de pensées pour évaluer le développement, ou son échec, des assises identitaires de l'enfant entre 8 et 14 ans.

Avant d'introduire leurs travaux, je souhaite dans ces prochaines lignes apporter un éclaircissement au lecteur concernant notre conception de l'identité et de son impact sur le fonctionnement global du sujet au niveau psychique, cognitif et interpersonnel. J'indiquerai également les enjeux développementaux qu'implique la construction d'une identité constituée.

2.1. Qu'est-ce que l'identité ?

Le monde dans lequel nous vivons est plein de potentiels, dans le sens qu'il nous laisse a priori libre de ressentir, de se développer et de s'épanouir, de simplement vivre, tout en s'érigeant pourtant comme une contrainte avec des limites qu'il s'agit alors d'éprouver et de négocier. Cette négociation de la réalité externe doit constamment être modulée, adaptée à ce monde qui est en perpétuel changement, cela tout en maintenant un sentiment continu d'exister, une cohérence interne, qui ne sera que faiblement atteint par ce mouvement. De plus, ce monde externe est également occupé par d'autres, qui nous placent dans une altérité radicale, autrui-différents de nous, ne partageant pas le même espace interne mais pourtant tout à la fois semblables car limités comme nous dans cet espace externe commun dans lequel nous cohabitons. Il s'agit alors pour l'être humain de trouver une manière adéquate de se positionner face à ce monde externe et aux « autres » qui l'en constitue. Posture qui va alors entièrement dépendre du sens que le sujet peut attribuer à ce monde et de la manière dont il se définit lui-même face à ce monde. C'est là qu'intervient la notion d'identité.

Selon M. Klein (1959), l'identité concerne l'image que l'on possède de soi et la perception que l'on a de soi face aux autres nous permettant de nous sentir « être le même » dans le temps et l'espace (Chabert, 1998 ; Winnicott, 1975) avec une place bien différenciée. Elle ajoute que cette image de soi va alors régir notre façon de nous positionner dans le monde, et cela face

aux autres, modulant alors notre comportement sur la scène externe et nos interactions avec autrui (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). Ainsi la façon dont nous nous positionnons face au monde va être dépendante de la manière dont nous nous percevons ainsi que la manière dont nous pouvons appréhender ce monde. Ceci dépendrait alors de notre capacité et de notre façon propre de mettre du sens sur ce qui nous agite à l'interne et sur ce qui nous entoure (réalité externe) (Chabert, 1998). Cette mise en sens prend position dans ce que nous nommons l'espace interne, qui n'est pas un espace qui existe en lui-même, mais que l'on doit concevoir comme une représentation inconsciente de soi en tant qu'enveloppe (Berger, 1996). Enveloppe permettant, de manière plus ou moins fiable et stable, l'édification de frontières entre les différents espaces auxquels le sujet est confronté dès son arrivée dans le monde (soi vs non-soi, sujet vs objet, dedans vs dehors) et qui établit alors la possibilité d'accueillir et de contenir, de manière plus ou moins efficace, des processus de pensées (Frédéric-Libon, 2005 ; Quartier, Antoniotti, Franck et Iglesias, 2013). La qualité de cette enveloppe, et donc la qualité de l'espace interne du sujet, va alors influencer son développement psychique, cognitif et social.

Pour résumer, l'identité serait donc ce qui fait qu'un sujet puisse reconnaître ses limites, se concevoir dans la permanence comme une unité différenciée en correspondance avec un environnement pourtant autre (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). C'est dans le chapitre suivant que je vais tenter d'éclaircir les enjeux autour de la construction de telles assises identitaires.

2.2. Les enjeux maturatifs d'une base identitaire constituée

La capacité à appréhender adéquatement ce monde changeant et d'y évoluer de manière adaptée, tout en conservant un sentiment unitaire et cohérent d'être soi, requiert que l'identité du sujet s'établisse sur la base d'attributs spécifiques, que je regroupe ici selon cinq principes primordiaux :

- ***Le sujet doit pouvoir se différencier du monde extérieur et de ses objets*** ; c'est-à-dire qu'il doit prendre conscience, sans trop de dommage, qu'il existe de l'altérité, un monde en dehors de soi (la réalité externe et ses objets), et conjointement que le sujet possède un monde interne qui lui est propre. Cette prise de conscience engendre toutefois un risque pour le sujet, celui de perdre cet objet autre-que-soi (Richelle, Debroux, De Noose et Malempré, 2009). Il s'agit également ici d'accéder à la distinction entre objets animés et objets inanimés. Ces différenciations qui s'opèrent très tôt dans le développement, nous le verrons plus loin, vont essentiellement dépendre de la permanence des limites que le sujet parvient à ériger entre ce qui lui appartient et ce qui appartient au monde externe, limites qui prennent pour ancrage en premier lieu le corps, ce qui sera développé dans le chapitre suivant.
- ***Le sujet possède un sentiment de stabilité d'être*** ; qui est le fait de se sentir « le même » malgré les changements du monde externe qui s'imposent au sujet (Chabert, 1998). Cette

notion renvoie au concept de l'identité de Winnicott (1971) qu'il définit comme le « sentiment continu d'exister », sentiment solide d'être le même-sujet dans le temps et l'espace.

- **Le sujet se ressent comme un être intègre** ; c'est-à-dire qu'il peut se concevoir comme un être entier, rassemblé, une unité qui résiste au risque d'intrusion émanant de l'extérieur. La qualité des enveloppes psychiques, dans leur permanence, fiabilité et potentiel de contenance vont permettre l'unification du self et sa protection (Anzieu, 1994).
- **Le sujet doit pouvoir trouver un équilibre entre monde interne et réalité externe** ; il ne s'agit pas uniquement de différencier et séparer l'espace interne du monde externe, mais il faut également instaurer un jeu entre ces deux réalités afin d'atténuer l'impact traumatique de la prise de conscience d'une réalité extérieure, et de conserver à minima des liens structurants et subjectivants entre ces deux modalités d'existence, donnant accès au monde social au travers des échanges sur ce monde que nous partageons. On retrouve alors le concept d'aire transitionnelle et de son potentiel de jeu développé par Winnicott (1975), concept qui sera développé plus loin, qui nécessite la constitution d'enveloppes psychiques conservant une forme de malléabilité (vs hermétisme).
- **Le sujet doit pouvoir accéder à l'autonomie d'être** ; c'est vis-à-vis de l'autre que le sujet doit trouver son indépendance, dans le sens que l'accès à l'autonomie permet au sujet de ne plus avoir besoin d'autrui pour se sentir entier. L'accès à l'autonomie permet alors la gestion sécurisée de la relation avec autrui, dans l'absence (la satisfaction et la présence immédiate de l'objet peut être retardée grâce à l'intériorisation de celui-ci par le sujet, processus que je décrirais dans un chapitre ultérieur) mais également en présence de celui-ci puisqu'autrui n'est plus susceptible d'atteindre l'intégrité du sujet (Richelle *et al.*, 2009).

La constitution d'une identité prenant appui sur ces cinq principes dépendrait de la qualité des enveloppes qui constituent l'espace psychique du sujet. Celles-ci devraient alors répondre aux critères de stabilité, fiabilité et de permanence afin de délimiter et contenir le monde interne du sujet, tout en conservant à minima une malléabilité. Alors elles augmenteraient le potentiel adaptatif du sujet à son environnement en lui donnant la possibilité de contenir et de s'approprier des processus de pensées qui vont permettre de donner du sens et d'organiser son vécu expérientiel corporel et psychique ; à saisir adéquatement le monde externe, sans que cela n'atteignent ses limites internes ; en résumé à évoluer dans une espace psychique sécurisée (Anzieu, 1994 ; Richelle *et al.*, 2009). En parallèle, c'est le lien à l'autre qui peut alors s'établir sur des bases sécurisées, le sujet peut se positionner face à lui dans une distance adéquate et tenir compte de son altérité mais aussi instaurer un partage réciproque dans la relation.

Bien entendu, l'aménagement de l'identité est un long processus développemental. En effet, les bases identitaires et leur stabilité ne sont pas données à la naissance, bien au contraire. Malgré quelques désaccords entre les auteurs (Roussillon, 2014), le bébé viendrait au monde

avec l'incapacité à se différencier, du moins distinctement, du monde extérieur, que ce soit au niveau psychique et au niveau somatique. Il ne possède également pas encore les capacités de comprendre ce qui l'agite à l'interne ni ce qui constitue son environnement, rendant ses premières expériences discontinues sans liaisons possibles entre elles. De plus, son incapacité à satisfaire ses besoins le rend entièrement dépendant de son environnement et des soins qu'il lui prodigue. Ce serait alors au travers de différents processus marquant son développement, principalement au travers de ses premières expériences corporelles et interpersonnelles (Quartier *et al.*, 2013), que les bases identitaires du sujet se construiraient petit à petit. Le chapitre suivant tente d'introduire de manière sommaire le lecteur au développement identitaire du bébé.

2.3 Développement et construction des assises identitaires

Nous l'avons vu plus haut, l'identité et ses bases requièrent un long travail développemental qui prendrait pour origine les premières expériences corporelles et interpersonnelles du bébé. Il s'agit dans les chapitres suivants de décrire quelques processus qui nous paraissent essentiels pour l'élaboration des assises identitaires du jeune enfant, qui prennent appui sur les théories de différents auteurs tels que M. Mahler, M. Klein, D. Anzieu et W. Winnicott. Dans un premier temps, c'est l'image du corps et tout l'appui corporel dans l'établissement des bases identitaires qui seront décrits, car c'est d'abord au travers du corps que le bébé va ressentir et construire ses limites propres (Anzieu, 1994). Ensuite, j'aborderai le processus mis en évidence par M. Mahler (1973) de séparation-individuation du bébé. Cet auteur soutient l'idée que l'identité se construit sur la base d'un travail de différenciation du sujet avec son environnement (d'abord l'environnement maternel) et de l'accès à une autonomie de l'enfant vis-à-vis de cet environnement. Conjointement, et cet aspect sera abordé dans le chapitre qui suit, ce travail de différenciation et d'accès à l'autonomie induit alors la séparation d'avec l'objet, qu'il s'agit pour l'enfant de gérer sans trop de dommages (Richelle *et al.*, 2009). C'est là qu'intervient le besoin d'un jeu qui prend place dans l'espace transitionnelle, interface entre monde interne et réalité externe, concept développé par W. Winnicott (1975) et qui sera également abordé dans ce chapitre. Finalement, l'aboutissement de la construction identitaire prendrait place au travers de l'accès à la position dépressive, concept développé par M. Klein. Je laisse alors ici le lecteur prendre connaissance plus profondément de ces notions dans la suite de ce chapitre.

2.3.1. L'image du corps, vers une ébauche de différenciation

Il paraît évident aujourd'hui qu'il y a une continuité et une interactivité entre le développement physique de l'enfant et son développement psychique et affectif (Gueniche, 2011). Puisque le sujet est d'abord un sujet ancré physiquement dans le monde, c'est dans son inscription corporelle qu'il aura accès au déploiement de ses affects et de ses pensées. En effet, au niveau maturatif, c'est d'abord par le corps que le bébé peut se ressentir car les

premières sensations internes qui l'agitent sont d'abord purement somatiques (Gueniche, 2011) sur fond de satisfaction/insatisfaction (faim, douleur, etc.) (Sanglade, 1983). C'est sur la base de ses sensations corporelles que se constituent le bébé et son appareil psychique.

De ce fait, il est important de comprendre que le corps est à la base diffus et peu différencié de son environnement. C'est au travers des expériences corporelles et de son exploration que le bébé va prendre conscience qu'il possède un espace qui lui est propre, espace d'abord corporel (Sanglade, 1983). Ce travail d'expérimentation et d'exploration prendrait pour point d'appui la surface de la peau, interface entre le dedans et le dehors (Anzieu, 1994). Ce serait cette peau, dans sa fonction d'édification des frontières, qui va permettre l'accès au sentiment d'être contenu par des limites, que l'on nomme les enveloppes psychiques.

Le corps serait alors le premier contenant pouvant délimiter les différents espaces (dedans vs dehors, soi vs non-soi, sujet vs objet), qui crée alors les premières enveloppes psychiques permettant la stabilisation des forces internes qui secouent l'enfant (Anzieu, 1994) en instaurant des frontières entre soi et le monde extérieur (Fisher et Cleveland, 1958). On comprend alors que ces enveloppes vont permettre l'inscription du vécu corporel de l'enfant dans un système organisé, rassemblant de ce fait les parties du self qui est initialement morcelé. On assiste alors à une première constitution d'une conscience d'unité de soi et la création d'un espace interne (Frédéric-Libon, 2005), devenant contenant pour les contenus de pensées (Berger, 1996). Ce monde interne, dans son potentiel de stabilité et de contenance, serait donc entièrement dépendant de la qualité de la construction des enveloppes psychiques du sujet. Enveloppes psychiques qui sont, quant à elles, assurées par la qualité de l'élaboration des limites corporelles, dans leur permanence et capacité de différenciation d'avec le monde extérieur (Chabert, 1998 ; Mahler, 1973).

Ces limites corporelles s'inscrivant à l'interne pour former les enveloppes psychiques, vont faire émerger à l'interne ce que nous appelons l'image du corps, image dont l'identité du sujet est étroitement liée. En effet, l'image du corps que nous possédons de nous même constituerait la base de la représentation de soi, représentation mentale et inconsciente définissant notre sentiment de posséder des qualités de limites, d'épaisseur, de solidité et surtout de permanence (Sanglade, 1983). Ces qualités seraient donc dépendantes de l'inscription interne des limites corporelles du sujet.

Il apparaît que c'est tout particulièrement sur le fond d'expériences de satisfaction que l'enfant va accéder à une continuité et une cohésion identitaire, ainsi qu'à un investissement positif de la représentation de soi (Boekholt, 2006), alors assurées par l'environnement maternant. En effet, le corps et ses limites ne vont pas s'éprouver et se réaliser tout seul, car le corps est aussi ce qui permet de se mettre en contact avec l'autre et d'échanger avec lui (Sanglade, 1983). Au départ, c'est à travers du corps d'autrui, caractérisé par le soin maternel, que le sujet va se construire ; autrui devenant alors le garant de l'accès à la différenciation et à la contenance (Ciconne, 2014).

En résumé, le corps est ce support qui va permettre à l'enfant de se confronter à la réalité et de s'en différencier. Il est à la fois ce qui sépare et ce qui met en contact. Il est garant de l'accès possible à la reconnaissance de ses propres limites et au sentiment d'être une unité non dissociée en correspondance avec son environnement pourtant autre (Rausch de Trautenberg et Boizou, 1984 ; Sanglade, 1983).

2.3.2. Processus de séparation-individuation

Nous venons de voir que c'est au travers du corps, dont celui d'autrui, qu'un début de différenciation entre ce qui appartient à soi et ce qui est en dehors de soi peut se construire. Selon Mahler (1973), l'accès à une identité stable requiert l'élaboration de cette différenciation ainsi que la mise en place d'une autonomie du sujet vis-à-vis de son environnement. Elle parle alors du processus de séparation-individuation, qui surviendrait vers 10 mois jusqu'à l'âge de 2-3 ans. L'accès à ce travail de séparation-individuation place alors le bébé dans un double mouvement ; celui de la séparation d'avec l'objet maternel qui représente le monde externe, et celui de l'individuation qui correspond à l'accès à l'autonomie du monde interne du sujet.

En effet, au départ, le bébé vient au monde dans un état d'indifférenciation entre ce qui provient de lui et ce qui provient du monde externe qui satisfait ses besoins. Mahler (1973) parle alors de phase autistique normale où le bébé se trouve dans un état de sensorium total où la satisfaction de ses besoins n'a pas d'autre origine que lui-même (Roussillon, 2014). Petit à petit le bébé va prendre conscience de la distinction entre ses propres sensations, d'abord corporelles, et ce qui provient du monde qui l'entoure. Le bébé garde cependant un lien fusionnel avec l'environnement maternel n'ayant pas encore établi de limites claires entre soi et le non-soi, la mère ferait ici toujours partie du self de l'enfant n'étant pas encore identifiée en tant qu'objet externe. Mahler (1973) nomme ce stade la phase symbiotique normale (entre 2 et 3 mois) où règne une interdépendance sociobiologique entre la mère et son enfant. Ce serait à partir de cette matrice symbiotique que va s'opérer une série de différenciations permettant l'accès à une organisation interne du bébé prenant appui sur les expériences de satisfactions corporelles dont il a pu bénéficier au travers de l'agent maternel.

C'est sur le fond de ces expériences de satisfaction que le bébé va également pouvoir accéder à une autonomie propre, c'est-à-dire à se voir comme un être entièrement séparé de l'objet (autrui), accédant à sa pensée propre (Mahler, 1973). L'accès à l'autonomie va alors venir consolider la prise de conscience et la construction de cet espace interne dans sa différenciation avec autrui perçu désormais dans son altérité (Roussillon, 2014). Ainsi, le processus de séparation-individuation permet à l'enfant de se reconnaître comme une personne entière et intègre, suffisamment différenciée d'autrui et pouvant accéder à une relation d'altérité (Mahler, 1973 ; Richelle *et al.*, 2009).

M. Klein (1959) a également décrit un processus similaire caractérisant le développement du bébé, que je propose au lecteur de prendre connaissance, en insistant particulièrement sur

l'accès du bébé à une prise de conscience de l'altérité, qui pour M. Klein consiste à pouvoir appréhender l'objet dans sa globalité d'existence, c'est-à-dire autant « bon » que « mauvais ».

2.3.3. De la position schizo-paranoïde à la position dépressive

Pour M. Klein (1959), le développement du bébé serait particulièrement marqué par deux positions distinctes, la position schizo-paranoïde dans un premier temps, puis la position dépressive. Ces positions, qui marquent une forme spécifique de relations objectales, d'angoisses et de défenses, se maintiendraient tout au long de la vie. De ce fait, elles ne sont pas à voir comme des stades de développement puisqu'elles vont toutes deux teinter la vie ultérieure du sujet à la manière dont leur accès a pu être élaboré par le sujet. La position schizo-paranoïde, qui se caractérise par la confusion initiale du bébé entre ce qui vient de lui et ce qui provient de son environnement, prend place dans un contexte où le bébé, qui vit de grandes angoisses d'anéantissement de par ses propres excitations internes insatisfaisantes (angoisse de mort, agressivité interne), va, pour s'en dégager, les expulser en dehors de lui en les projetant sur autrui, ici l'objet maternant. La mère devient alors porteuse des pulsions négatives du bébé. Ce processus implique que l'objet devient clivé, il est soit « tout bon » (objet qui garantit la satisfaction), soit « tout mauvais » (il est porteur de l'insatisfaction). Le clivage de l'objet est alors ici un moyen pour le bébé de se protéger de ses angoisses internes en clivant son vécu expérientiel, soit tout est parfait (satisfaction) soit tout est mauvais (insatisfaction), mais ces deux expériences ne peuvent se rejoindre, ce qui rend compte d'un fonctionnement encore très clivé. La position dépressive vient alors ici permettre au bébé de sortir de ce clivage de l'objet en lui donnant accès à une appréhension de celui-ci dans sa globalité et sa différence. Cette position permet au bébé d'accepter que l'objet est total, possédant à la fois des aspects « bons » et à la fois « mauvais ».

Il y a cependant des conditions pour que le bébé accède à cette position dépressive. En effet, pour se faire, il faut que le bébé puisse intégrer en lui un objet suffisamment « bon » afin de compenser les angoisses destructives qui l'agitent à l'interne. Pour Klein (1959), cela repose sur la possibilité du bébé de rencontrer suffisamment d'expériences relationnelles d'amour qu'il pourra alors intérioriser compensant les sentiments agressifs qui l'habitent à l'interne. Alors en accédant à plus d'expériences d'amour que de haine, le bébé voit petit à petit ses angoisses diminuer réduisant alors conjointement son besoin de clivage ce qui lui donne accès à l'unification de l'objet. On comprend alors pourquoi l'accès à la position dépressive nous paraît être essentiel pour la constitution des assises identitaires du sujet puisqu'elle permet de percevoir l'objet comme un être différent possédant sa propre unité interne, garantissant alors conjointement l'unité du sujet et sa différenciation avec l'objet. C'est au travers de la position dépressive que le sujet accéderait à une continuité et une unité d'être car ses vécus expérientiels peuvent enfin s'inscrire dans une unité cohérente rassemblant à la fois les moments de satisfaction et d'insatisfaction (accès à l'ambivalence). On comprend alors que la maturation du sujet, favorisée par les « bons » soins apportés par l'environnement maternant, amène progressivement le sujet vers l'unification de l'objet et du moi.

Toutefois, la position dépressive implique le risque de perdre l'objet car la prise de conscience de son altérité, de sa différence, implique une séparation d'avec l'objet puisqu'il ne fait plus partie du bébé. Perte face à laquelle l'enfant doit pouvoir se dégager sans trop d'angoisses (Richelle *et al.*, 2009). La suite de ce chapitre explicite comment s'élabore la capacité de se séparer d'autrui afin d'accéder à l'autonomisation de la vie psychique.

2.3.4. Se vivre dans l'absence de l'autre et accès à la permanence de l'objet

Nous l'avons dit précédemment, la différenciation et l'autonomisation du bébé d'avec son environnement, processus essentiels pour le développement d'assises identitaires stables, impliquent la prise de conscience d'une altérité en dehors de soi et, par conséquent, la perte de l'objet (d'abord maternant) (Klein, 1959 ; Richelle *et al.*, 2009). L'une des tâches fondamentales du bébé consistera alors à réussir à envisager cette perte sans trop de dommages pour son intégrité psychique, et d'atténuer l'impact traumatique de ces expériences de séparation (Richelle *et al.*, 2009 ; Roussillon, 2014).

Pour se faire, il est d'abord nécessaire que le bébé puisse faire l'expérience de l'absence de l'objet, absence qui lui laisse alors la place de concevoir l'objet en soi, c'est-à-dire de re-crée à l'interne l'objet qui fait défaut (Winnicott, 1975). Le bébé passe alors par cette phase d'illusion où il hallucine la présence de l'objet afin de pallier l'absence et différer son besoin immédiat de satisfaction (Boekholt, 2006 ; Roman, 2009 ; Winnicott, 1975). Mais l'absence de l'objet doit toutefois être ajustée à ce que le bébé est capable de supporter compte tenu de son âge et de ses besoins, et doit alors être suivie de sa réapparition pour assouvir le besoin du bébé (Winnicott, 1975). Cet ajustement répété, entre absence et présence, insatisfaction et satisfaction, permet l'intériorisation d'un « bon » objet, puisqu'il reste garant de la satisfaction, et va alors permettre au bébé d'investir son espace interne sur la base d'un vécu sécurisant (Richelle *et al.*, 2009).

L'intériorisation sécurisée d'un « bon » objet, c'est-à-dire un objet d'amour, permet alors l'élaboration de sa permanence au sein de l'appareil psychique du bébé. Cette qualité de permanence de l'objet permet en quelque sorte qu'il reste à disposition du bébé malgré son absence (Roussillon, 2014), lui permettant alors de supporter ces circonstances de séparation. De plus, c'est par cette intériorisation d'un « bon » objet que le bébé peut se construire une image d'un être autre-que-soi, accès à la prise en compte de l'altérité. Ainsi, comme le décrit Winnicott (1975), « c'est de l'absence de l'objet que naît l'objet », et que celui-ci peut être perçu dans son altérité et peut être rencontré dans la réalité externe, sans trop de conséquences dommageables pour le bébé (Roussillon, 2014).

Ce processus d'intériorisation de l'objet est à envisager comme un jeu, qui va permettre au bébé d'évoluer et se présenter le monde seul, en absence ou en présence de l'objet, résultat de l'accès réussi à l'autonomie. Ce jeu va toutefois être possible qu'à condition que le bébé puisse investir un espace interne particulier, celui de l'aire transitionnelle, concept que nous empruntons ici à W. Winnicott (1975) que je tente d'expliquer dans le prochain chapitre.

2.3.5. L'accès à une aire transitionnelle de jeu

Nous l'avons compris, l'environnement, selon Winnicott (1971), est vécu d'une part comme participant au monde interne du sujet, dans le sens que la réalité est créée au-dedans, c'est-à-dire subjectivement perçue et intériorisée, alors que d'une autre part, il s'établit conjointement dans une altérité profondément radicale, dans le sens que la réalité est trouvée au-dehors, c'est-à-dire qu'elle existe objectivement en dehors de nous-même. L'aire transitionnelle serait alors ce qui permet au bébé de réduire l'expérience traumatique de la rencontre avec l'altérité en maintenant des liens avec celle-ci (Ciccone, 2008 ; Winnicott, 1971). De ce fait, il ne suffit pas de prendre conscience de la différence entre monde interne et réalité externe, il s'agit également de conserver à minima des liens structurants et subjectivants entre ces deux modalités d'existence. Pour cela, le bébé doit pouvoir se constituer un espace à l'interne permettant la mise en place d'un compromis entre réalité interne et réalité externe qui permet leur liaison, propre à l'aire transitionnelle mise en évidence par Winnicott (1971).

Ce compromis se met alors en place sous forme de jeu prenant position au sein de cet espace transitionnel. Jeu, alors transitionnel, qui permet à l'enfant d'investir son monde imaginaire et fantasmatique tout en tenant compte de l'objet, de ses qualités, de sa réalité d'existence. Il y aurait donc un double mouvement dans le jeu transitionnel, celui de la perception (tenir compte de la réalité de l'objet) et celui de la projection (investir son monde interne), qui va assurer la qualité des échanges du sujet entre ces deux scènes (interne et externe). En d'autres termes, c'est pouvoir s'affranchir de l'immédiateté perceptive tout en consolidant son lien avec la réalité (Ciccone, 2008).

Par conséquent, la qualité du jeu transitionnel, dans le double mouvement qu'il implique, va d'une part influencer la capacité du sujet à mettre du sens sur ce qui l'entoure (capacité de symbolisation). En effet, pour mettre du sens sur son environnement il faut le percevoir dans sa réalité tout en le traitant à l'interne par nos propres processus de pensée, c'est-à-dire y accorder un sens propre. Ce travail de symbolisation se retrouve particulièrement engagé dans l'épreuve de Rorschach, comme je le mentionnerai plus loin dans ce travail. D'autre part, c'est au travers de la qualité de ce jeu transitionnel que le sujet va établir des relations structurantes avec autrui, puisqu'il va influencer sa manière d'échanger avec lui. Le jeu transitionnel, qui permet d'accéder au monde et d'être en lien avec celui-ci, rend alors possible d'échanger avec autrui sur la base d'une réalité commune (le monde dans lequel nous cohabitons et que nous percevons simultanément) tout en tenant compte de son altérité (chacun possède son propre espace interne).

Au niveau développemental, il s'agit alors d'accéder à une aire transitionnelle qui possèdent des qualités tout à la fois de perméabilité et de différenciation des espaces (Winnicott, 1971). De ce fait, elle pourra assurer au sujet la mise en place de repères internes stables permettant de séparer les différents espaces tout en maintenant un échange possible entre eux (Roussillon, 2014). L'espace interne du sujet peut alors être investi en y déployant rêveries,

illusions, fantasmes, représentations et donc tous les processus de pensées dont le sujet peut se sentir l'auteur (appropriation de sa pensée) (Roussillon, 2014).

2.3.6. Et autrui dans tout ça ?

Maintenant que nous avons explicité les différentes étapes impliquées dans la construction des assises identitaires du bébé, il nous paraît évident qu'autrui tient une place essentielle dans l'élaboration de ces dernières. En effet, il y a toute une dynamique intersubjective qui entoure le développement de la vie psychique du sujet dans l'accès à la subjectivation, que l'on entend ici comme la possibilité de se construire et s'éprouver en tant qu'être-sujet (Roussillon, 2014). Ce chapitre tente alors de mettre en évidence, dans un premier temps, pourquoi l'accès à une identité différenciée requiert la présence de relations avec autrui. Il s'agira également, dans un second temps, de mettre en évidence les postures que doivent adopter les autrui significatifs pour permettre l'accès à cette subjectivation.

Pour accéder au sentiment de continuité d'existence, il faut pouvoir se percevoir comme un être différencié de son monde extérieur, c'est donc se rendre compte qu'il existe des objets autres-que-soi, de l'altérité. On peut déjà comprendre à ce stade la fonction essentielle de l'existence d'autrui car c'est toujours par rapport à l'autre que l'individu peut se situer et c'est en se plaçant comme un être différent de lui que les bases identitaires commencent à se former (Chabert, 1998). Nous avons déjà évoqué le fait qu'au départ, le bébé, étant entièrement dépendant de son environnement et manquant de capacité de différencier ce qui lui appartient et ce qui appartient au monde extérieur, se trouve dans une relation symbiotique avec son environnement maternant caractérisée par l'indifférenciation entre lui et l'objet. Petit à petit le bébé peut sortir de cet état d'indifférenciation, notamment en expérimentant l'absence de cet objet, prémisses de l'accès à l'investissement de son propre espace psychique et de la sortie de sa dépendance avec son environnement (Mahler, 1973 ; Winnicott, 1975). Ici, c'est donc au travers de l'autre, de nos premières relations interpersonnelles, d'abord dans la symbiose puis dans la séparation, que se construit la conscience de soi en tant qu'être différencié (Roussillon, 2014). Trouver la subjectivité c'est alors trouver l'intersubjectivité, c'est-à-dire se rendre compte qu'autrui se place comme un être différent qui possède également son espace propre. Ainsi, le mode de relation d'objet qu'établit le bébé correspond à la manière dont il peut lui-même s'inscrire dans le monde en tant que sujet séparé et autonome (Chabert, 1998). L'accès à la différenciation et à l'autonomie va alors conditionner la possibilité du sujet de s'inscrire dans une distance relationnelle adéquate avec son environnement et déterminer la qualité des échanges entre le sujet et son environnement.

Dans ce processus, autrui (que l'on entend ici comme l'environnement maternant) tient alors un rôle particulier en tant que garant de l'accès à des assises identitaires stables, nous l'avons d'ailleurs déjà mentionné à plusieurs reprises lorsque nous avons évoqué la nécessité pour le bébé de pouvoir intérioriser un « bon » objet, rôle qui implique alors l'adoption de postures particulières dans ses interactions avec le bébé. Le bébé ne possédant pas encore de repères

internes assurant les limites corporelles et psychiques, il a besoin d'autrui pour organiser son vécu (d'abord corporel puis psychique) chaotique (Roussillon, 2014) en attendant qu'il dispose d'un espace interne suffisamment élaboré pour en assurer la fonction de manière autonome. Autrui tient donc différentes fonctions que je souligne ci-dessous :

- **Fonction d'ajustement et d'accordage aux besoins du bébé** ; l'environnement doit s'adapter aux besoins du bébé et en assurer la satisfaction, il s'agit alors pour la mère (ou autre figure d'attachement) de s'accorder à l'état du bébé pour répondre au mieux à ses besoins (Roussillon, 2014). Cette adaptation de l'environnement, qui dans un premier temps, est au plus près des besoins du bébé, peut petit à petit être ajustée en retardant l'assouvissement du besoin, ce qui, nous l'avons déjà dit, permet à l'enfant d'appréhender l'absence et investir son espace interne (Winnicott, 1975). Cet auteur parle alors de « mère suffisamment bonne ».
- **Fonction d'introduction au monde** ; le bébé a besoin de l'environnement pour prendre conscience de l'existence du monde et de sa place dans celui-ci. Comme c'est au travers du corps que le bébé prend d'abord position dans le monde, nous l'avons dit, c'est au travers de trois fonctions de soin qui touchent aux sensations corporelles, mises en évidence par Winnicott (1971), que le parent peut introduire le bébé au monde externe. Ces fonctions sont celles du « holding », qui est le maintien physique de l'enfant par la mère lui assurant alors un contenant corporel unifié et rassemblé par l'intermédiaire de son propre corps et introduit ainsi le corps du bébé dans l'espace. Celui du « handling », qui correspond aux soins et aux manipulations du corps du bébé lui procurant alors des sensations tactiles, kinesthésiques, auditives et visuelles lui assurant le sentiment de posséder une individualité. Et enfin « l'objet-presenting », c'est-à-dire la présentation au bébé par la mère d'objets constituant le monde externe, lui donnant alors accès à un monde de plus en plus complexe. C'est soins corporels viennent alors assurer un sentiment d'autoconservation chez le bébé, sentiment d'être un être intègre, unifié et entier (Roussillon, 2014).
- **Fonction d'étayage continu** ; le bébé requiert un étayage continu, du fait de sa totale dépendance à son environnement pour satisfaire ses besoins, c'est-à-dire des soins non marqués par des ruptures trop désécurisantes, prodigués par des personnes stables de référence (Gueniche, 2011). S'installe alors une forme de rythmicité, de rituel dans les échanges entre le bébé et l'objet maternant qui assure alors la base du sentiment de continuité d'existence du bébé (Roussillon, 2014). Il est alors possible pour le bébé d'atteindre une anticipation des expériences de satisfaction du fait de la réapparition régulière de l'objet. Régularité et continuité qui lui permettront par la suite de différer son besoin immédiat de retrouver l'objet dans la réalité externe puisque l'objet aura pu être intériorisé par le bébé et donc être re-trouvé malgré son absence sur la scène externe. C'est là que progressivement le bébé investit cet espace interne qui lui est propre, lui permettant d'accueillir les premiers processus de pensée (Roussillon, 2014).

- **Fonction de pare-excitant du vécu corporel** ; le bébé ressent des sensations corporelles qui génèrent de la tension interne, le rôle du parent serait alors d'accepter ces expressions d'excitations internes et de les transformer en expériences signifiantes qu'il transmet en retour à l'enfant au travers du langage (Bion, 1979). A force de répétition, l'enfant peut graduellement intégrer cette fonction de mise en sens de son vécu interne désagréables, constitution des premières enveloppes psychiques permettant l'émergence de la pensée.
- **Fonction de réflexivité** ; le bébé, à sa naissance, n'étant pas encore un être pensant mais un être qui ressent des sensations, adopte des postures, des mimiques, des cris, etc. que le parent va interpréter à sa manière. En transmettant ainsi sa pensée sur le sens de l'expression du bébé, le parent prête des pensées au bébé qui n'en possède pas encore, et qu'il va pouvoir intérioriser, constituant les premières bases de son appareil psychique (Roussillon, 2014). Cette fonction le rend alors conscient qu'il est un être à part entière, possédant une valeur subjective propre, doué d'intentions et de valeurs.

Nous comprenons alors que ces différentes fonctions assurent une fonction globale de contenance, c'est-à-dire de rassemblement interne, physique et psychique, garant de l'accès à un sentiment continu d'être chez le bébé. Fonction que le bébé peut alors à son tour intégrer en lui, l'intérioriser si celle-ci est assurée de manière adéquate et répétée par l'environnement maternant. Dans ce cas le bébé va pouvoir accéder à une image de soi unifiée et intègre possédant un espace physique et psychique qui lui est propre, constituée d'enveloppes psychiques suffisamment fiables pour contenir des pensées (Roussillon, 2014).

2.4 L'échec d'une base identitaire constituée

Cependant, lorsque les conditions que nous venons d'évoquer n'ont pas pu être remplies et déployées dans un environnement suffisamment sécurisé pour le bébé, celui-ci risque de se trouver en échec dans la constitution de ses bases identitaires, qui normalement devrait être efficiente à la fin de la période de la petite enfance (Gueniche, 2011). Fragilité des enveloppes internes, manque de stabilité, de permanence, de contenance, l'espace interne est alors marqué par la désorganisation et par le sentiment constant d'un risque d'être atteint dans ses limites. Ceci engendre alors toutes une série de conséquences néfastes pour la constitution du sujet, en particulier au niveau de la représentation de soi, du développement cognitif et psychologique, le mode de relation avec le monde et les autres qui l'en constitue et la qualité des échanges possibles avec ceux-ci. Conséquences que ce chapitre tente d'expliquer. Je tiens à préciser au lecteur que c'est en s'inspirant de tous ces aspects pouvant toucher le sujet en cas d'une défaillance dans le développement identitaire que notre grille de dépouillement du Rorschach a été élaborée. Toutefois, il ne s'agit pas là d'une liste exhaustive, ni de critères que l'enfant doit à tout prix remplir dans son intégralité, certains enfants seront bien entendu plus sensibles à certains aspects que d'autres.

Les limites corporelles n'ayant pu suffisamment et adéquatement s'éprouver, elles ne peuvent alors garantir l'instauration d'enveloppes psychiques suffisamment stables, contenant et délimitantes. Il en résulte alors un risque pour le sujet de maintenir une représentation de soi morcelée ou clivée du fait du manque d'unicité, d'intégrité et de différenciation de l'image de son corps qu'il a intériorisé. Pourtant, nous l'avons vu, l'identité est largement dépendante de la représentation que le sujet peut se faire de lui-même, en particulier de l'image de son corps, et va sceller son rapport avec son environnement. Ainsi, une représentation de soi morcelée ou clivée va conduire le sujet à un vécu corporel et psychique teinté par l'étrangeté et l'insécurité, car facilement attaqué dans ses limites par manque de conscience qu'il est un être singulier doué d'une continuité d'être dans le temps et l'espace (Beizman, 1982 ; Chabert, 1998 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009). C'est alors qu'une question reste malheureusement sans réponse « *est-ce que je suis suffisamment le même qu'auparavant ?* ».

Ce manque de contenance interne, de par la défaillance dans l'établissement des enveloppes psychiques permettant de délimiter les espaces, atteint alors l'espace interne dans sa possibilité d'accueillir, de traiter, d'organiser et de retenir des processus de pensées (Berger, 1996 ; Quartier *et al.*, 2013). Les capacités cognitives du sujet seraient alors lésées du fait d'un espace interne manquant de contenance suffisante pour leurs déploiements. Le sujet aurait alors difficilement accès à une continuité de pensée, témoin de la discontinuité psychique, et à la capacité de mettre du sens, le sujet ne pouvant mobiliser des capacités de symbolisation efficaces pour mettre de l'ordre parmi les objets et stimulations qui composent la scène externe et la scène interne.

Le difficile accès du sujet à une identité suffisamment différenciée de son monde et répondant à des critères d'unité et d'intégrité rend alors la relation du sujet avec son monde et ses objets teinté de fragilité. Dans ce contexte, l'enfant peut alors adopter deux positions distinctes face à son environnement. Le choix (qui au fond n'en est pas vraiment un) de l'une ou l'autre de ces positions va dépendre de ce qui est vécu par l'enfant comme un risque pour son intégrité ; soit c'est la présence de l'autre, soit c'est son absence qui est vécu comme destructurante.

L'objet et le monde externe n'ayant pu clairement être appréhendé dans son altérité par le sujet, ils n'ont de ce fait pu acquérir une véritable place différenciée de celle du sujet. Dans ce contexte, l'objet peut alors potentiellement atteindre le sujet, le modifier, le bouleverser, amenant alors tout une dimension angoissante pour le sujet pour qui la relation (au monde et aux autres) est un risque pour son intégrité et sa continuité d'être (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). Pour préserver au mieux son semblant d'intégrité, le sujet se rend alors hermétique à cet environnement menaçant en évitant le plus possible d'investir la scène externe et la relation avec l'autre, source de trop grande insécurité. Ici c'est bien la présence de l'autre qui risque de porter atteinte à l'intégrité du sujet.

Toutefois, dans certains fonctionnements, c'est l'absence de l'autre qui est source d'angoisse. En effet, nous l'avons vu, pour pallier les événements de séparations auxquels est confronté le bébé, celui-ci doit pouvoir re-crée en lui l'objet de satisfaction, objet qui va pouvoir

graduellement s'inscrire dans une permanence au sein du psychisme du bébé. Mais lorsque les expériences interpersonnelles précoces du bébé n'ont pas pu s'inscrire dans une stabilité et une continuité, garants d'un vécu de sécurité, la permanence de l'objet ne peut s'élaborer. Cela se comprend par le fait que les expériences de séparation n'ont pas été suffisamment ajustées à ce que le bébé était en mesure de supporter. L'objet n'étant pas apparu à temps, le bébé s'est alors trouvé dans l'impossibilité d'accéder à une attente confiante lui permettant d'investir et de s'approprier son monde interne. Alors, les modèles prédictifs du bébé dans son appréhension de la réalité sont mis à mal, conduisant à une représentation de l'objet comme instable, qui risque de se transformer à tout moment, dont les limites sont insaisissables, inconsistantes. Ici rien ne semble pouvoir être fixe, tout est mouvant, ce qui rend le mode de présence de l'enfant face à son environnement marqué par l'instabilité. L'enfant aurait alors un besoin constant de la présence d'autrui pour assurer sa continuité d'être dans le monde, la séparation d'avec l'objet est impensable, du moins difficilement négociable et source de souffrance. Ainsi, tout ce qui ne peut prendre la forme de la fusion est vécue comme insupportable et attaquant, le mode de relation qu'établit l'enfant avec son environnement se marque par la dépendance à l'autre qui reste le seul garant de la contenance interne (Roman, 2009). Le sujet ne peut alors se construire dans une autonomie propre et maintient une continuelle quête d'étayage dans la réalité externe pour pallier le vide interne.

Dans ce contexte, le mode de relation qu'instaure l'enfant avec son environnement va largement teinter la qualité des échanges qu'il peut avoir avec le monde, échanges qui sont marqués par deux modes possibles d'investissement du sujet, soit centré sur le monde interne, soit, au contraire, entièrement tourné sur le monde externe.

En effet, l'enfant qui percevrait la scène externe comme une menace ou du moins comme une expérience désagréable, pour le maintien de son intégrité, va s'en distancer le plus possible afin d'en éviter l'angoisse sous-jacente (Roman, 2009). L'enfant se laisserait alors envahir par son imaginaire et ces processus émotionnels, surinvestissant son monde interne fantasmatique qui déborde de toute part et s'exprime sans censure (Boekholt, 2006 ; Roman, 2009). Les processus de pensée ne pouvant s'appuyer sur la réalité externe, ceux-ci sont marqués par l'incohérence, élaborant des connexions qui nous paraissent arbitraires depuis l'extérieur. Les limites entre réel et imaginaire sont plus que questionnées, puisqu'il manquerait ce point d'ancrage entre réalité et fantasme. L'inscription du sujet dans un monde social en est largement atteinte, puisque la manière dont il saisit le monde est inadaptée à sa réalité qui ne peut être un appui pour lever la rupture du sujet d'avec la réalité et freiner ses productions fantasmatiques, et donc peu partageable avec autrui (Richelle *et al.*, 2012).

Une autre position peut être adoptée par le sujet, qui sous-tend une appréhension du monde entièrement opposée. Il s'agit alors ici pour l'enfant non pas de désinvestir la scène externe mais au contraire de s'y accrocher continuellement, à défaut d'investir son monde interne. L'enfant, ne possédant pas de sécurité interne suffisante qui lui permet de se détacher de l'objet externe, serait mis en échec dans ses capacités de symbolisation, d'imagination et

d'intégration d'objets absents. La pensée, et donc la créativité, seraient inhibées, comme repoussées par le sujet, qui limite son engagement subjectif, ne s'autorisant à jouer car à la place il est en continuelle recherche d'un point d'ancrage, d'un étayage externe qui ferait défaut à l'interne.

On comprend ici que ces deux mouvements impliquent une défaillance dans la capacité de jeu transitionnelle du sujet, soit qu'il ne tient pas assez compte de l'objet dans sa réalité, soit qu'il ne s'en distance pas suffisamment pour y attribuer un sens personnel.

En résumé, l'échec dans la constitution des assises identitaires du sujet entraîne une image du corps aux limites trop effractées pour assurer une base sécurisée et fiable au développement d'un espace interne contenant des contenus de pensées qui vont alors largement teinter l'accès à une appréhension adéquate de la réalité par l'enfant, et ses relations interpersonnelles en terme de distance avec l'objet. La grille de dépouillement que nous avons élaboré tente de repérer ces différents indices de l'échec, du moins du retard ou des particularités dans le développement de ces bases identitaires.

2.5. Spécificités du Rorschach

L'épreuve de Rorschach, présentée par Hermann Rorschach en 1921, est composée de dix planches représentant des taches d'encre symétriques noires ou colorées sur un fond blanc. Largement utilisée dans les bilans psychologiques pour évaluer le fonctionnement global de la personnalité du sujet dès 4 ans, elle se définit comme une épreuve projective qui tient une place particulière par l'accès qu'elle permet à ce qui habite le sujet à l'interne au travers des représentations qu'il produit et de la rencontre avec le matériel et le clinicien qu'elle met en place (Roman, 2006, 2009). De part ces différentes sollicitations, l'épreuve du Rorschach est à la fois une mise à l'épreuve de la qualité des assises identitaires du sujet, du jeu transitionnel qu'il peut opérer ainsi que du mode de relation à l'objet qu'il adopte. Ce chapitre tente d'en expliquer la raison.

2.5.1. Outil d'évaluation de la construction de l'identité

Tout d'abord, la structure symétrique des planches du Rorschach autour d'un axe médian serait un premier appel à la représentation de l'image du corps et les affects qui y sont liés (Anzieu et Chabert, 1961 ; Chabert, 1998 ; Frédérick-Libon, 2005 ; Rausch de Traubenberg, 1983 ; Roman, 2009), image du corps que nous rappelons être une représentation interne et inconsciente de soi qui va régir notre manière de nous percevoir et de nous positionner face à notre environnement. Ce serait donc au travers des réponses du sujet à l'épreuve de Rorschach, en particulier les représentations corporelles, que la représentation de soi, de son corps, pourrait être appréhendée (O'Neill, 2005 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009). C'est alors la qualité des représentations du corps fournies par les réponses du sujet au Rorschach dans l'édification de ses frontières que l'on va avoir un accès privilégié au vécu du sujet concernant ses propres limites corporelles, son sentiment d'unité et d'intégrité.

Ensuite, le Rorschach se place comme une épreuve des limites par excellence, comme le rappelle Frédérick-Libon (2005) et d'autres auteurs (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009). En effet, cette épreuve permet de repérer les failles dans l'établissement des enveloppes psychiques contenantantes par l'appel explicite à la définition d'une image à partir de taches a-structurées. A cela s'ajoute que le sujet doit délimiter ce qu'il perçoit en attribuant des limites à l'objet de sa réponse à partir d'un matériel dont les limites sont floues et instables (Frédérick-Libon, 2005 ; Sanglade, 1983). Il doit donc mettre une enveloppe à ce qui n'en a pas ou que très peu, œuvre qui nécessite l'établissement à minima de limites internes suffisamment stables. En effet, la qualité des contours de l'objet figuré nous permettrait d'accéder à la qualité des enveloppes internes que le sujet a pu se constituer (Frédérick-Libon, 2005) qui, en terme de différenciation des espaces, influencera la qualité du monde interne du sujet (Frédérick-Libon, 2005 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009).

De plus, le Rorschach peut être appréhendé comme une épreuve de la séparation, séparation induite, d'une part, par le découpage du stimulus et du fond blanc sur lequel s'établissent les taches qui ajoute au matériel une dimension de l'effraction au travers du vide que le stimulus laisse à voir, et de ce fait confronte le sujet à l'absence, notamment l'absence d'un espace continu et contenant, qu'il s'agit, pour l'enfant ou l'adolescent, d'en atténuer le potentiel traumatique (Frédérick-Libon, 2005). D'autre part, c'est sa consigne qui confronte le sujet au vide en invoquant une liberté totale de réponse et de temps à disposition (Gueniche, 2011). L'aménagement de l'enfant ou de l'adolescent face à ses sollicitations de séparation serait un moyen de comprendre le vécu de séparation dans ses expériences précoces (Roussillon *et al.*, 2014). Ainsi, la réaction du sujet face à ce vide serait un élément essentiel pour comprendre la réussite ou l'échec de l'accès à une identité autonome et des ressources qu'il peut mettre en place face à ce vide (Gueniche, 2011). C'est pourquoi il est important de repérer les inscriptions de l'enfant ou l'adolescent dans une continuité malgré une rupture dans la continuité du stimulus (Roman, 2009). Ainsi, le Rorschach confronterait au manque qu'il s'agit d'appréhender et symboliser de manière adaptative

Finalement, cette épreuve qui demande de représenter une tache ou une partie de celle-ci dans un espace que le sujet doit pouvoir situer, demande à l'enfant de définir l'endroit où se place sa représentation et de pouvoir la partager avec autrui. Ici c'est au travers de l'analyse de la localisation que l'on peut comprendre comment le sujet se positionne face à la réalité, ce qui va nous renseigner sur la manière dont il peut appréhender et investir le monde qui l'entoure (Anzieu et Chabert, 1961 ; Richelle *et al.*, 2009) sous-tendant alors sa possible adaptation face à son environnement.

2.5.2. Rorschach et l'aire transitionnelle de jeu

C'est au travers de deux éléments constitutifs du Rorschach que cette épreuve est un outil privilégié pour appréhender le déploiement de l'aire transitionnelle et la qualité de jeu que le

sujet peut y instaurer. C'est d'une part la structure de cette épreuve et d'une autre part sa consigne qui place le sujet dans cet entre-deux, entre réalité externe et monde interne.

En effet, le Rorschach se présentant comme une épreuve non-structurée, demande à l'enfant de pouvoir réorganiser à sa manière ce qui est objectivement perceptible mais déconstruit (Roman, 2009). Le sujet doit donc prendre en compte ce matériel indéfini pour en délimiter ses propres limites. C'est pourquoi cette épreuve se place comme un « dispositif à symboliser » (Roman, 2009, p.35 ; Roussillon, 2014) de part l'excitation visuelle du stimulus (tache ambiguë et non-figurative) qui demande à être symbolisée par l'enfant. Ceci requiert alors une plasticité des organisateurs de la vie psychique de la part de l'enfant dont la capacité à jouer dans cet espace transitionnel est essentiel. De plus, c'est la consigne du Rorschach, qui incite à l'imagination à partir d'une tache, qui marque alors une double exigence, celle de s'appuyer sur le réel (le matériel, la tache d'encre) tout en sollicitant son imaginaire (le monde interne et fantasmatique du sujet). L'épreuve de Rorschach se situe donc dans l'interaction entre perception et fantasme, entre réel et imaginaire (Anzieu et Chabert, 1961 ; Rausch de Traubenberg, 1983 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2006). Ceci place alors le sujet testé dans une « tension entre deux registres du fonctionnement psychique » (Roman, 2006, p.29) qui nécessite un jeu suffisamment souple entre ce qu'il voit et ce qui est donné à voir, c'est-à-dire une capacité à puiser en soi tout en se basant sur ce qui est extérieur à soi, que seule la capacité de jouer dans l'aire transitionnelle peut dénouer (Roussillon, 2014). La manière dont l'enfant va s'approprier subjectivement le stimulus va transparaitre dans son mode de construction de la représentation et donc sa réponse (Roussillon, 2014) et ce qui accompagne sa production (motricité et verbalisations). Le Rorschach permet donc de mettre à l'épreuve la qualité de l'aire transitionnelle et du jeu qu'elle peut instaurer entre réalité et fantasme au niveau de leur distanciation et liaison possible. Ceci est un point d'entrée à la façon dont l'enfant peut négocier ce qui appartient au monde externe et ce qui provient de son monde interne, ainsi que la façon dont il peut investir ces différentes réalités et le partager avec autrui.

Ainsi, pour parvenir à jouer avec le matériel de Rorschach, l'enfant doit pouvoir s'insérer dans ce double mouvement ; il doit, d'une part, se saisir de l'objet dans sa réalité objective, et donc réguler ses comportements et ses vécus affectifs afin de tenir compte de la réalité perceptive du matériel, mais ceci sans les brider complètement puisque, d'une autre part, il doit laisser cet objet se lier à ce qui l'anime à l'interne, c'est-à-dire lui donner un sens qu'il lui est propre (Roussillon, 2001). Ce processus requiert en particulier que l'enfant puisse se risquer à accéder, à s'approprier et à livrer son monde interne en présence d'autrui et une capacité de jeu dans son espace transitionnel.

2.5.3. Rorschach et le mode de relation à l'objet

Etant donné que le sujet se place toujours en fonction d'autrui, et que son développement est très largement influencé par ses expériences relationnelles, comme nous avons pu le constater précédemment, il m'est apparu important d'expliquer les enjeux relationnels

impliqués dans la passation de l'épreuve de Rorschach, que l'on peut d'ailleurs reporter à toutes autres formes d'évaluation ayant recours à un dispositif matériel. Il s'agira également d'étudier la manière dont le Rorschach peut mobiliser la place que le sujet accorde à autrui en tant qu'être différencié possédant sa propre intégrité psychique.

Le Rorschach propose ici un espace privilégié dans la rencontre avec l'enfant et l'adolescent puisqu'il possède un matériel qui se place comme médiateur dans la rencontre, entre le sujet et le clinicien, qui permet le « *dégagement du lien du regard* » (Roman, 2009, p.XIV) facilitant alors la relation clinique. De plus, au travers du langage, l'enfant va partager à autrui (le psychologue) des éléments subjectifs à partir du stimulus perceptif. Le matériel de l'épreuve de Rorschach vient alors ici se proposer comme médiateur de la rencontre, c'est l'élément objectif qui va permettre de partager un espace commun, support à la relation clinique (Roman, 2009).

Il est également intéressant de noter qu'au Rorschach, l'enfant fait face à une situation nouvelle, inconnue et, quoi qu'on en dise, quelque peu étrange. L'épreuve du Rorschach permet alors de mettre à jour les capacités adaptatives de l'enfant face à une situation nouvelle et de relever notamment la manière dont celui-ci, dans ce contexte, va entrer en relation avec autrui. Il est à noter toutefois que, de plus en plus, les adolescents voire même les enfants connaissent un peu cette épreuve, notamment au travers de films où le Rorschach est l'outil stéréotypique du psychologue. Il est donc intéressant, avant la passation, de questionner les a priori de l'enfant ou de l'adolescent face à ce test qui peut alors influencer la posture qu'il adoptera lors de l'épreuve.

De plus, le Rorschach induit une forme de dépendance de l'enfant vis-à-vis de l'adulte qui peut susciter des mouvements persécutoires (par la prise de note, l'enregistrement, la position plutôt passive du psychologue, ou l'examen clinique en général), situation qui peut être acceptée ou alors combattue. Il s'agit alors pour l'enfant de parvenir à respecter cette situation de dépendance, ce qui nous indiquera la façon dont l'enfant peut vivre une situation d'impuissance.

L'analyse des enjeux relationnels lors d'une telle situation clinique nous paraît ici très importante car elle laisse entrevoir l'histoire du sujet dans son rapport à autrui du fait que la situation clinique réactualise les enjeux déployés dans la rencontre avec l'objet premier qu'est la figure d'attachement (Chagnon, 2011). Ainsi, l'attitude de l'enfant face au clinicien peut nous donner des indices quant à son autonomie psychique et la qualité des relations qu'il a pu jusqu'alors construire et les prochaines à venir. Bien entendu, l'engagement relationnel dont va faire preuve l'enfant va être influencé par la façon dont le clinicien lui-même s'engage dans cette relation (attitude personnelle consciente et inconsciente), ce qui nécessite une analyse personnelle approfondie lorsque l'on utilise une telle épreuve et que l'on évalue ces aspects.

Mais ce que le Rorschach a de particulier c'est qu'il va également permettre de voir comment l'enfant reconnaît autrui dans son altérité, indice de son accès possible à une identité

différenciée. Au Rorschach, c'est particulièrement du fait de sa structure symétrique et bilatérale que l'on peut voir émerger des représentations de relations d'objets qui nous permettent alors d'accéder à la dimension objectale du sujet sous-tendant le mode de relation d'objet dans lequel il s'inscrit (Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009 ; Rossel, Husain et Merceron, 2005). La façon dont sera traitée la symétrie peut alors nous éclairer sur la qualité de la construction d'un autre séparé de soi (Roman, 2009) et la manière dont cette séparation peut être appréhendée par le sujet. Ce sont particulièrement les planches II, III, VII et VIII qui invitent le sujet à la dualité de par leur structure bilatérale construite autour d'un interstice blanc qui facilite la représentation de deux éléments séparés, et ainsi la mise en représentation de relations d'objets (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009). La possibilité de l'enfant d'identifier des relations où les objets sont clairement différenciés et garants d'une autonomie mutuelle, sera le témoin de la construction réussie de l'enfant d'une identité différenciée et autonome pouvant être en lien avec des objets autres-que-soi de manière structurante et sécurisante.

2.6. Le SDQ pour évaluer les bases de l'identité ?

Ce chapitre vient ici apporter au lecteur quelques informations concernant le questionnaire *SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire)* proposé par Goodman en 1997, car une partie de ce travail consistera à analyser les possibles liens entre la grille de dépouillement du Rorschach que nous avons élaborée et ce questionnaire qui évalue les enfants et les adolescents en terme de « *points forts* » et « *points faibles* » au niveau émotionnel, comportemental et relationnel. Ce questionnaire est d'ailleurs un très bon indicateur de la présence de psychopathologies sous-jacentes (He, Burstein, Schmitz et Merikangas, 2012 ; Silva, Osório et Loureiro, 2015). Dans le cadre de notre étude ce questionnaire a été rempli d'une part par l'un des parents et d'autre part par l'enseignant de l'enfant ou l'adolescent en question.

Il est vrai que, tout au long de ce travail, nous n'avons pas fait mention d'un possible lien entre troubles psychopathologiques et failles dans le développement des assises identitaires, ni que nous cherchions à évaluer la présence de tels troubles. Toutefois, il paraît quelque peu évident, et nous l'avons évoqué, que des difficultés au niveau de la construction de la base identitaire, qui altèrent en particulier l'appréhension du monde du sujet et la représentation de soi qui influence à son tour les comportements du sujet et ses relations interpersonnelles, peut amener l'enfant ou l'adolescent à rencontrer des difficultés au niveau de son fonctionnement quotidien. Le questionnaire *SDQ* permettant de soulever de telles difficultés de par l'orientation de ces items, nous paraît être ici un bon outil pour comprendre la répercussion des fragilités psychologiques mises en évidence par l'épreuve du Rorschach sur la vie quotidienne. C'est pourquoi j'analyserai plus loin l'existence de liens entre les résultats à ce questionnaire et les résultats obtenus à notre grille de dépouillement.

Pour terminer ce chapitre, voici quelques informations sur le *SDQ*. Le *SDQ* est un questionnaire bref, composé de 25 items de type échelle de Likert à trois points répartis selon 5 échelles

(symptômes émotionnels, troubles du comportement, hyperactivité, relation avec les pairs et ressources prosociales) dont les scores se répartissent de 0 à 10 (D'Acremont et Van der Linden, 2008 ; Shojaei, Wazana, Pitrou et Kovess, 2008 ; www.sdqinfo.com). Il peut être auto-administré chez les jeunes à partir de 11 ans ou remplis par les parents et les enseignants d'enfants entre 4 et 18 ans. Il a été conçu il y a une vingtaine d'années dans le but de détecter les éventuelles difficultés rencontrées par l'enfant (échelles émotionnelles (anxiété et tristesse), comportementales (comportements oppositionnels, anti-sociaux et agressifs) , d'hyperactivité (impulsivité, agitation et distraction) et relationnelles (pauvreté relationnelle)) ainsi que les ressources dont il dispose (échelle prosociale (empathie et gentillesse)), en se basant sur les comportements de ce derniers au cours des six derniers mois (D'Acremont et Van der Linden, 2008 ; He *et al.*, 2012 ; Shojaei *et al.*, 2008 ; Silva, Osório et Loureiro, 2012 ; www.sdqinfo.com). Il est aujourd'hui l'un des questionnaires les plus utilisés à un niveau international (traduit en plus de 60 langues) et largement validé par la communauté scientifique dans une grande quantité de pays, notamment dans le but de repérer la présence de psychopathologies (D'Acremont et Van der Linden, 2008 ; He *et al.*, 2012 ; Shojaei *et al.*, 2008 ; Silva *et al.*, 2015). En effet, sa sensibilité lui permettrait de se prétendre comme un bon instrument diagnostique, notamment de part sa forte association avec les critères diagnostiques du DSM-IV (He *et al.*, 2012 ; Shojaei *et al.*, 2008 ; Silva *et al.*, 2015).

Concernant les normes de référence de ce questionnaire, il apparaît dans un premier temps, selon He *et al.* (2012), que les questionnaires des parents et des enseignants fournissent des informations similaires concernant la santé mentale générale de l'enfant. Toutefois, selon ces auteurs, les parents rapporteraient de meilleures informations sur leur enfant pour les questions émotionnelles que les enseignants, alors que ceux-ci reflèteraient de manière plus fiable les troubles liés aux comportements et à l'hyperactivité. En ce qui concerne les résultats, deux recherches majeures nous permettent de disposer de normes pour la version française du *SDQ* sur une population francophone. Il s'agit de l'étude de Shojaei *et al.* (2008) qui apporte des normes pour la version francophone du *SDQ* adressée aux parents d'enfants français âgés de 6 à 11 ans, et celle d'Acremont et Van der Linden (2008) qui fournit quant à elle des normes concernant les questionnaires remplis par des enseignants d'élèves suisses romands âgés de 13 à 18 ans. Ces études ont non seulement permis de disposer de normes francophones pour ce questionnaire, mais elles en ont également démontré la validité interne dans sa version française. Je n'indique pas ici les normes obtenues à ces recherches, je laisse le lecteur s'y référer au besoin.

3. L'enfant entre 8 et 14 ans

Comme nous venons de le constater dans le chapitre précédent, le développement des bases identitaires est un processus hypercomplexe qui mobilise toutes les capacités de l'enfant à s'inscrire dans ce mouvement de séparation et d'autonomisation afin de se construire une identité propre dont la stabilité et l'intégrité lui assurera un sentiment suffisamment sûr.

pour investir son espace interne. Ce chapitre vient alors ici apporter quelques repères théoriques qui nous amènent à penser que ces bases identitaires devraient être acquises au moment de l'entrée en période de latence (vers 8 ans) et de la (pré-)adolescence (entre 12 et 14 ans), du moins pour assurer l'accès à des investissements supérieurs propres à ces âges comme il s'agira de le rappeler brièvement dans la suite de ce chapitre. La découpe en âges de ces périodes développementales reste toutefois purement théorique et non exhaustive, la rencontre du sujet dans son individualité et son expérience propre doit toujours prendre la mesure de la variabilité interindividuelle qui colore l'accès à ces périodes de développement. Ces bases théoriques, que je vais rapidement exposer en me limitant à quelques aspects marquant le développement aux niveaux cognitif, psychique et social, ont toutefois servi de repères pour le choix de la population à laquelle notre grille de dépouillement a été testée.

Ensuite, étant donné que ces périodes développementales inscrivent le sujet dans des modalités particulières au niveau cognitif, psychologique et relationnel, il s'agira d'en dévoiler certaines spécificités qui vont alors marquer la rencontre de l'enfant face à l'épreuve de Rorschach. Il paraît d'ailleurs évident que tout travail de bilan psychologique doit tenir compte des aspects dynamiques du développement dans lequel s'inscrit le sujet, c'est pourquoi j'introduirai ici quelques repères qui vont teinter l'engagement du sujet dans sa rencontre avec le matériel du Rorschach. Points de repères qui dans la phase de recherche de ce travail vont être confrontés aux résultats issus de l'application de notre grille de dépouillement.

3.1. Dès 8 ans, une base identitaire constituée ?

A partir de 8 ans, et ce jusqu'à environ 12 ans (Gueniche, 2011 ; Roman, 2009), l'enfant se situe dans une période dite de « latence », alors caractérisée par une mise en retrait des investissements pulsionnels dans le but de privilégier un investissement intellectuel (Roman, 2009). Ces investissements intellectuels permettent l'accès non seulement aux apprentissages scolaires, mais également à une gamme élargie d'intérêts sociaux (Gueniche, 2011 ; Roman, 2009). Le fonctionnement cognitif de l'enfant en période de latence, si l'on emprunte ici la théorie piagétienne, est alors marqué par l'accès à une pensée opératoire qui lui permet de considérer un autre point de vue que le sien et d'accéder à des opérations mentales à partir d'un matériel concret (intériorisation d'une action et de sa possible réversibilité) (Tourette et Guidetti, 2012). Il peut alors comprendre que la modification d'une propriété de l'objet n'en affecte pas ses autres qualités ; capacités cognitives qui marquent l'achèvement de l'accès à la permanence de l'objet et à l'ambivalence de celui-ci (Tourette et Guidetti, 2012). Au niveau psychique, le processus de séparation-individuation est achevé permettant au sujet de se constituer une identité propre sur la base de la différence et de l'autonomie, lui permettant alors de vivre les séparations en sachant que celles-ci ne seront que momentanées (Tourette et Guidetti, 2012). Autonomie qui permet alors à l'enfant de sortir du groupe familial pour intégrer d'autres environnements sociaux (l'école en particulier) et qui lui donne la possibilité de sortir de cette dépendance où autrui était le seul garant de la mise en sens de son vécu et de la régulation de ses affects (Tourette et Guidetti, 2012). La prise en compte du jugement

d'autrui ainsi que les règles spécifiques aux lieux que l'enfant côtoie font également partie de ses acquis, et vont influencer sa propre conduite de manière consciente, notamment dans la restriction de sa motricité et de son langage (Roussillon, 2014 ; Tourette et Guidetti, 2012). Ceci marque alors la possible représentation interne et appropriation réflexive de l'enfant de ses mouvements en terme d'actions ainsi que langagiers (Roussillon, 2014). Toutefois, il ne s'agit pas d'oublier que l'enfant reste, à cet âge, encore immature et a encore besoin d'espaces de régression, qu'il privilégie dans la cellule familiale, lui permettant de se rassurer face à la blessure narcissique à laquelle le confronte la rencontre avec la réalité extérieure (Roussillon, 2014).

Si l'on peut alors considérer que vers 8 ans l'enfant a déjà acquis des bases identitaires lui permettant de se concevoir comme un être différencié et autonome (Tourette et Guidetti, 2012), les processus pubertaires et le deuil de l'enfance qui marque le début de la période adolescente (vers 12 ans) vont amener l'enfant à rejouer ces processus de séparation-individuation occasionnant alors des modifications identitaires assez intenses (Tourette et Guidetti, 2012). En effet, le début de l'adolescence, marquée à la fois par des modifications corporelles inscrivant le sujet dans une potentialité sexuelle et par l'abandon de l'enfance, implique nécessairement de grands bouleversements qui vont colorer tous les aspects de la vie du sujet, notamment en déstabilisant ses repères physiques et psychiques (Roman, 2009 ; Tourette et Guidetti, 2012) qui vont alors nécessairement lui demander de renégocier son rapport avec lui-même et son monde environnant (Roman, 2009 ; Roussillon, 2014). En effet, les modifications corporelles que subit l'adolescent (je dis bien subies car l'adolescent n'a ici aucune prise sur celles-ci) vont entraîner, au niveau psychique, la transformation de l'image corporelle qui s'est intériorisée jusqu'alors, amenant de ce fait une rupture dans le sentiment de continuité d'être (Sanglade, 1983 ; Tourette et Guidetti, 2012). C'est un nouveau rapport à soi qui va devoir s'établir par la redéfinition de ses limites corporelles (Roman, 2009). On comprend donc tout le risque, potentiellement angoissant, de la période adolescente de par la déstabilisation des repères identitaires qu'elle implique. Au niveau relationnel, c'est l'inscription sexuelle de ces modifications corporelles qui vont réorganiser les modalités de lien de l'adolescent avec son environnement, parental et social (Gueniche, 2011 ; Roman, 2009). Dans la cellule familiale, c'est au travers d'une recherche d'émancipation que s'inscrit l'adolescent qui se met toutefois en conflit avec son besoin de sécurité encore indispensable, conflit dont découlent alors souvent des comportements d'oppositions et/ou de replis, de revendications et/ou d'affirmations (Tourette et Guidetti, 2012). Au niveau social, c'est les pairs qui tiennent une place privilégiée tandis que les potentialités sexuelles grandissantes de l'adolescent l'attirent vers un nouveau type de relations cette fois d'ordre amoureux (Tourette et Guidetti, 2011). Les intérêts sociaux de l'adolescent deviennent encore plus vastes et sont sujets à réflexion et remis en question constamment (Tourette et Guidetti, 2011). Toutefois, la réorganisation de son rapport avec le monde et son interrogation sur celui-ci peut prendre comme appui ses capacités cognitives grandissantes qui lui permettent, selon la théorie piagétienne, d'accéder à des opérations mentales de plus en plus complexes pouvant

s'appuyer sur le raisonnement abstrait (et donc désormais au-delà du concret) (Roussillon, 2014 ; Tourette et Guidetti, 2012).

3.2. Spécificités du Rorschach

Maintenant que nous avons vu les différents temps qui marquent le développement des enfants âgés entre 8 et 14 ans, il s'agit ici d'en dégager les modalités particulières qui peuvent influencer leur engagement face à l'épreuve du Rorschach. Il s'agit bien entendu de généralités et non de critères exhaustifs que l'on va forcément rencontrer dans la clinique. Toutefois, des points de repères me paraissent essentiels afin d'améliorer notre interprétation et prise en compte du sujet dans sa globalité. A cela, je présenterai également quelques normes correspondant à ces temps du développement mises en évidence par l'étude de Blomart (1998).

3.2.1. Au temps de latence

La période de latence, comme nous l'avons mentionné, qui marque une déconflictualisation de la vie psychique, diminue l'expression des investissements libidinaux au Rorschach (Roman, 2009) rendant alors les relations d'objets moins chargées d'agressivité ou de sexualité. De par son accès à des intérêts sociaux et culturels, on peut rencontrer chez les enfants en période de latence une forme de « toute-puissance » ou d'assurance en appui sur leur investissement intellectuel et culturel (Roman, 2009). De plus, l'accès au point de vue d'autrui et à l'intériorisation des règles sociales rend les enfants très attentifs aux attentes de l'adulte, compromettant alors parfois leur inscription dans le laisser-aller au jeu, recherchant plutôt la « bonne » réponse, du moins à satisfaire aux attentes supposées du psychologue (Roman, 2009). Il n'est d'ailleurs pas rare que l'enfant questionne le psychologue sur ce qui est susceptible d'être attendu de lui ou sur l'existence d'une bonne réponse et qu'il prenne du temps à adapter son vocabulaire pour aller au plus près de ce qu'il perçoit dans la tâche (Roman, 2009). Cette recherche de l'idéal peut par contre engendrer un risque de dépression qui peut se traduire par des représentations affectées dans leur qualité et intégrité (Roman, 2009). Au niveau moteur, grâce à l'intériorisation de ses mouvements en terme d'action de par les exigences sociales rencontrées à l'école (qui demande de freiner son activité motrice pour investir les apprentissages scolaires) (Roussillon, 2014), l'enfant est surement moins agité dès cet âge lors de la passation du Rorschach. Toutefois, Blomart (1998) conclut que, malgré que le Rorschach reste accessible pour des enfants dès 8 ans, cette épreuve reste encore difficile pour les jeunes de 8 à 9 ans qui peuvent certes se livrer à une activité associative mais restent encore très collés au percept et fournissent des réponses qui s'inscrivent peu sur la durée (les enfants ne se rappelleraient pas toujours de toutes les réponses qu'ils ont pu donner précédemment).

3.2.2. A la période (pré-)adolescente

Les protocoles de Rorschach des adolescents seraient particulièrement marqués par l'inhibition autant dans la production de réponses que dans les verbalisations qui les accompagnent (Roman, 2009). En effet, Blomart (1998) remarque une forte dispersion de la productivité entre 12 et 14 ans, notamment due à une quantité non-négligeable de chocs et de refus, que cet auteur attribue à la fragilité caractérisant la période de l'adolescence. Selon Roman (2009), l'épreuve de Rorschach, du fait qu'elle place en quelque sorte le sujet dans une position de passivité, viendrait alors ici ré-actualiser le vécu traumatique dans lequel la puberté inscrit le sujet, ce qui déborderait alors ces potentialités de symbolisation. Vécu, que l'on peut alors estimer de persécutoire, qui peut transparaître dans la relation qu'il engage avec le clinicien dans une recherche de renversement de ce sentiment de passivité en activité, au travers notamment de questionnements sur le matériel, d'une recherche de contrôle ou de dégagement de la situation (Roman, 2009). Nous l'avons vu, cette période est marquée par de grands bouleversements, notamment identitaires, qui peuvent alors largement colorer la possibilité de l'adolescent à s'engager dans une telle épreuve qui confronte aux limites, aux enveloppes, dans un aspect dégradés et dénués de continuité (Frédéric-Libon, 2005 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009), d'où la difficile inscription de représentations possédant des limites claires et définies, d'images du corps ne répondant pas aux qualités d'unité et d'intégrité, de réponses de type Barrière et Pénétration, d'une certaine sensibilité aux espaces intermaculaires et d'une saisie d'avantage fantaisiste du matériel (augmentation des réponses kinesthésiques et chromatiques), prenant parfois une valence persécutrice (kinesthésie interprétative) (Blomart, 1998 ; Roman, 2009).

Toutefois, avec le développement du fonctionnement cognitif dont bénéficie les adolescents, ceux-ci accèderaient à une meilleure saisie discriminative du percept (Beizmann, 1982 ; Blomart, 1998) leur permettant de se dégager plus facilement d'une saisie globale de la tâche pour en appréhender plus ses détails (augmentation de D%), tout comme son potentiel d'inscription sociale (accès au banalité) (Blomart, 1998).

4. Aspects théoriques et explicatifs des critères constituant notre grille de dépouillement

La grille de dépouillement du Rorschach que nous avons élaborée vient ici se proposer comme une méthode de repérage de la présence de failles dans le développement des bases identitaires de l'enfant entre 8 et 14 ans. Elle interroge alors ici la possibilité qu'a rencontrée l'enfant de se développer de manière continue et adéquate qui, dans le cas inverse le laisserait avec identité fragile et insatisfaisante. Cette grille a pour objectif de fournir un début d'interprétations et de réponses aux questionnements du clinicien au temps même de la cotation, facilitant et assurant une qualité objective à son travail d'interprétation ultérieur. C'est donc en s'intéressant aux premières étapes de la vie de l'enfant en ce qu'elles

permettent de se concevoir comme un être différencié, doté d'un monde interne qui lui est propre tout en considérant la place d'autrui, son individualité tout comme sa proximité, afin d'assurer la renégociation constante de son rapport au monde de manière adaptée, que cette grille a été élaborée.

Pour se faire, cette grille, issue de la collaboration entre Vincent Quartier (psychologue spécialiste en psychothérapie FSP et en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP et Maître d'enseignement et de recherche en Psychologie à l'Université de Lausanne), Michael Briol (psychologue) et Sarah Laub (psychologue en formation), se construit autour de quatre axes d'analyse : *Développement de l'espace interne (ID)*, *Jeu transitionnel (JT)*, *Recours à la motricité (RM)* et *Recours à la relation clinique (RC)*. Chacun de ces axes est constitué de plusieurs critères, quantitatifs et qualitatifs, qu'il s'agira d'explicitier dans la suite de ce chapitre. Ces critères viennent ici non seulement interroger la qualité de l'objet de la représentation et de l'espace interne dans lequel elle s'inscrit, mais également de comment l'épreuve et son matériel peuvent être appréhendés et négociés par l'enfant, autant au travers de ses potentialités de jeu tout comme à l'aide de son engagement corporel et relationnel. L'analyse de ces différents aspects nous a paru essentielle pour une prise en compte globale du développement identitaire de l'enfant. Ainsi, c'est en alliant une analyse formelle (fonction perceptive et conceptuelle en référence aux normes de cette population) avec une analyse dynamique (analyse du fonctionnement global du sujet en terme de conflit et d'image de soi) que s'est construite cette grille. Cette grille est présentée dans les annexes (cf. *Annexe 1*).

Je tiens cependant à préciser que la découpe de cette grille en axes et en critères est quelque peu arbitraire dans la mesure où certains phénomènes sont imbriqués dans l'élaboration d'une même réponse. C'est pourquoi certaines réponses peuvent contenir plusieurs citations simultanément. Je tiens également à préciser que les exemples de réponses utilisés pour illustrer les différents critères proviennent directement des protocoles que nous avons analysés dans ce travail.

4.1. Axe ID : Développement de l'espace interne

Nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, l'enjeu maturatif premier dans le développement de l'identité de tout un chacun, afin d'appréhender et négocier les constants changements dans notre rapport avec le monde et les autres qui l'en constitue, est de parvenir à se construire un espace interne différencié, autonome, stable et intègre mais non moins un minimum malléable. Ces attributs vont contribuer au développement d'un espace contenant pouvant accueillir des processus de pensée (Quartier *et al.*, 2013 ; Richelle *et al.*, 2009), d'y inscrire des objets dans leur permanence et d'appréhender le réel de manière à ce que le sujet ne soit pas constamment susceptible d'être atteint dans ses limites internes.

La notion d'identité est étroitement liée à l'image du corps dans ses qualités de limites, d'épaisseur et de solidité qui va alors configurer l'espace interne du sujet (Sanglade, 1983). Ainsi, le monde interne, sa possible stabilité et contenance, serait donc dépendante de la qualité de la construction d'enveloppes corporelles possédant des attributs de permanence

et de différenciation avec le monde externe. Pour consolider cette première différenciation et l'esquisse de ce qui sera son espace interne, le sujet doit pouvoir accéder à l'autonomie (Mahler, 1973). Le bébé doit donc se placer dans un double mouvement, celui de la séparation et de l'individuation. Cette séparation d'avec l'objet, qui survient avec la prise de conscience du bébé d'une différence entre lui et le monde, implique nécessairement la perte de ce dernier duquel l'enfant doit pouvoir se dégager sans angoisse (Richelle *et al.*, 2009). L'absence de l'objet va alors lui permettre de le re-crée à l'interne ; sa réapparition, dans un laps de temps adapté aux besoins de l'enfant, permettra alors l'intériorisation d'un bon objet sur la base d'un vécu sécurisant (Richelle *et al.*, 2009), pouvant s'inscrire dans la permanence.

Cependant, lorsque les conditions adéquates pour le développement d'un espace psychique différencié, autonome, intègre et stable, qui devrait être efficient à la fin de la période de la petite enfance, ne sont pas garanties, les bases identitaires du sujet peuvent fortement être mises à mal, risquant alors, pour le sujet, de se constituer une identité fragile, toujours atteinte dans sa continuité et permanence, sans repères stables sur lesquels s'appuyer pour envisager l'absence tout comme la rencontre (avec le monde externe et les objets qu'il constitue) sans qu'elles soient un risque pour le sujet. Cet axe d'analyse a ici comme objectif d'identifier de tels *ratés* dans le développement identitaire de l'enfant ou de l'adolescent.

C'est donc en tenant compte de trois aspects structurels de l'épreuve de Rorschach (sa sollicitation à l'image du corps, son astructuration et sa confrontation à l'absence, aspects évoqués précédemment) et en étudiant la façon dont l'enfant ou l'adolescent s'y adapte, que nous avons élaboré huit critères évaluant la qualité des limites de l'espace interne de l'enfant ou de l'adolescent. Nous ciblons ici la construction de l'objet dont témoigne les réponses de l'enfant en interrogeant particulièrement les limites de celui-ci dans leur permanence, unité et cohérence. Ces aspects, selon nous, permettront de mettre en lumière la qualité de la construction identitaire de l'enfant ou de l'adolescent, dans ses propriétés de différenciation, d'autonomie, d'intégrité et de stabilité.

- **IDO*** : *Ratio élevé de réponses de type Barrière et de réponses de type Pénétration en fonction du nombre total de réponses (critère qualitatif d'ensemble)*

Nous venons de voir l'importance pour le développement d'accéder à un espace psychique dont les qualités de contenance rendent possibles l'intégration et le traitement de contenus de pensées, qualités dépendantes de la construction de limites fiables entre soi et le monde extérieur. A partir de ce concept, Fisher et Cleveland (1958) ont développé une grille de cotation permettant de repérer la qualité de la représentation de soi au travers de l'analyse des contenus des réponses fournies à l'épreuve de Rorschach. Leur attention s'est ici portée sur le contenu des réponses du sujet, dans ce qu'il témoignerait de la qualité de la surface corporelle telle qu'elle est ressentie par le sujet en ce qu'elle peut contenir à l'interne et résister aux intrusions émanant de l'extérieur (Anzieu et Chabert, 1961 ; Roman, 2009). Ainsi, pour Fisher et Cleveland, la façon dont le sujet décrit les frontières de l'objet de leur réponse serait le miroir de leur propre vécu dans leurs frontières corporelles (O'Neill, 2005). Frontières

qui peuvent être chez certains bien définies, dont témoigneraient les réponses de type Barrière, ou alors fragiles, floues ou instables qui se reflèteraient dans les réponses de type Pénétration (O'Neill, 2005 ; Sanglade, 1983). A cela, il est intéressant de noter que l'étude de Quartier *et al.* (2013) a permis de révéler que pour accéder à un espace psychique pouvant contenir des contenus de pensées, dont les aptitudes cognitives du sujet sont en grande partie dépendantes, il est nécessaire que l'enfant ou l'adolescent fournissent un certain nombre, ni trop bas ni trop élevé, de réponses de type Barrière et de réponses de type Pénétration à l'épreuve de Rorschach. Selon eux, la qualité des représentations des frontières corporelles est liée au développement de la pensée, puisque le corps est ce qui signe l'accès au développement d'un espace contenant les pensées. Il faudrait cependant une certaine malléabilité dans l'établissement de ces frontières afin qu'un jeu soit possible entre la réalité externe et le monde interne du sujet (Quartier *et al.*, 2013).

Ce critère reprend donc les cotations développées par Fisher et Cleveland (1958) afin d'évaluer la qualité du contenant psychique au niveau de la stabilité et de la permanence de ses limites différenciatrices entre soi et le monde extérieur. En sachant que le nombre de réponses de type Barrière et Pénétration est corrélé positivement avec le nombre de réponses fournies à l'ensemble de l'épreuve de Rorschach, c'est-à-dire que plus un sujet produit de réponses plus le nombre de réponses de type Barrière et Pénétration augmente (Baumann *et al.*, 2012 ; Masling, 1999 ; Quartier *et al.*, 2013), ce critère évalue alors la proportion de ce type de réponses en fonction de la productivité de l'enfant. Il s'agit donc de l'appréhender comme un critère qualitatif d'ensemble qui se cote uniquement à partir de l'analyse de l'ensemble du protocole. A noter que ce critère se décline en deux sous-catégories, l'une (ID0b) évalue la prévalence de réponses de type Barrière, l'autre (ID0p) apprécie la prévalence de réponses de type Pénétration.

L'étude de Quartier *et al.* (2013) ayant démontré la nécessité de posséder un minimum de réponses de type Barrière et Pénétration pour le développement d'un espace psychique contenant, nous nous sommes donc appuyé sur la recherche de Baumann *et al.* (2012) pour disposer d'une norme statistique valide afin de fixer un seuil à la cotation de ce critère. Nous considérons alors que le ratio de réponses de type Barrière et Pénétration en fonction du total de réponses fournies par l'enfant est élevé lorsqu'il dépasse d'un écart-type la moyenne de ce type de réponses obtenue par cette étude.

Avant de poursuivre, nous notons toutefois que la pertinence de la cotation proposée par Fisher et Cleveland est aujourd'hui à questionner. D'abord, du fait que cette grille date d'une cinquantaine d'années et que sa validité repose sur des études statistiques de cette époque. De plus, les réponses à coter qu'ils proposent sont très larges et manquent de spécificité. En effet, Baumann *et al.* (2012) mettent en évidence que certaines réponses semblent rendre compte d'une image du corps plus atteinte que d'autres, et leur grille actuelle ne permet pas de les différencier.

➤ **ID0b** : *Prévalence des réponses de type Barrière (plus de 40%)*

Nous indiquons la présence de cet indice lorsque plus de 40% des réponses du sujet correspondent à la cotation Barrière de la grille de Fisher et Cleveland de 1958. C'est en prenant la moyenne de ce type de réponses (3.97) obtenue par l'étude de Baumann *et al.* (2012) que nous avons considéré qu'un score élevé de réponses de type Barrière correspondait à la déviation d'un écart-type (2.79) au-dessus de celle-ci en fonction de la productivité du sujet, qui en moyenne est de 18 réponses selon cette même étude.

Pour rappel, les réponses de type Barrière concernent celles représentant des objets dont les limites sont bien définies, c'est-à-dire des contenus se référant à la protection, aux limites ou aux contenants (Fisher et Cleveland, 1958). Selon ces auteurs, ce type de réponses signerait une bonne frontière entre le sujet et son environnement, indiquant alors que la constitution de ses enveloppes serait bien établie (O'Neill, 2005 ; Roman, 2009). Pourtant, Quartier *et al.* (2013) ont mis en évidence que la surabondance de ce type de réponses dans un protocole d'enfant était liée à une atteinte dans les capacités cognitives de ce dernier (diminution des scores à une épreuve d'efficacité intellectuelle). Selon eux, cela est à comprendre par le fait que l'utilisation excessive de réponses Barrière témoignerait d'une représentation rigide des frontières du corps, ce qui réduirait alors la possibilité pour l'enfant de développer sa créativité par manque de liens entre la réalité externe et son monde interne. Dans ce travail, nous rejoignons en effet l'idée que la surabondance de réponses Barrière (plus de 40%) serait le témoin de l'échec d'une appréhension souple de la réalité, la rencontre avec l'extérieur devenant peu malléable, le sujet ne pourrait jouer à l'interne avec celle-ci. Nous allons même un peu plus loin en supposant que l'utilisation massive de réponses Barrière serait le témoin du besoin de l'enfant de protéger son objet interne en recherchant continuellement une sécurité, au travers de l'édification de barrières dans les représentations, pour oser se risquer à laisser son monde interne s'exprimer dans la réalité externe. Nous empruntons cette idée à Frédérick-Libon (2005) qui explique que si l'objet interne est menacé par l'extérieur, l'enfant pourrait user de stratégies défensives plutôt rigides en figurant une sorte d'enveloppe supplémentaire, tangible et concrète, afin de colmater les failles dans ses limites psychiques. C'est donc à partir de ces hypothèses que nous avons construit ce critère.

➤ **ID0p** : *Prévalence des réponses de type Pénétration (plus de 25%)*

C'est lorsque plus de 25% des réponses fournies par l'enfant ou l'adolescent sont de type Pénétration (en appui sur la grille de cotation de Fisher et Cleveland de 1958) que nous cotons ce critère, ratio qui équivaut à la déviation d'un écart-type (2.31) au-dessus de la moyenne (1.91) obtenue par l'étude de Baumann *et al.* (2012) pour ce type de réponses.

Ces réponses renvoient à des contenus dont les limites sont perméables, fragiles, brisées ou endommagées (Fisher et Cleveland, 1958). Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que l'usage fréquent de ce type de réponse témoignerait d'une image du corps insuffisamment constituée et fragile (Baumann *et al.*, 2012 ; Quartier *et al.*, 2013), d'une atteinte dans l'espace interne

du sujet dans sa qualité d'enveloppe par un défaut de différenciation entre les différents espaces (interne et externe) qui léserait les capacités cognitives par manque d'un espace interne suffisamment contenant. Les limites entre monde interne et réalité externe risquant continuellement d'être enfreintes, le sujet ne pourrait développer une identité suffisamment stable. Toutefois, contrairement à Fisher et Cleveland (1958), nous n'envisageons pas un risque pour le sujet du moment qu'apparaît une petite quantité de réponses Pénétration, puisqu'il apparaît nécessaire de posséder une certaine perméabilité dans les frontières entre monde interne et monde externe, pour le développement d'une malléabilité dans l'appréhension de ces deux réalités. En effet, un jeu doit être possible, permettant de développer de meilleures capacités cognitives (Quartier *et al.*, 2013). Nous avons donc jugé que l'utilisation de ce type de réponse devenait questionnante lorsque l'enfant ou l'adolescent en usait plus de 25% en fonction de sa productivité, ce qui serait alors le témoin d'une image du corps aux limites trop effractées pour assurer une base sécurisée et fiable au développement d'un espace interne contenant, avec toutes ses conséquences négatives sur l'appréhension de la réalité et la possibilité d'entrer en relation avec autrui, sans que cela ne soit trop menaçant pour la sécurité interne du sujet.

- **ID1** : *Manque de représentation de soi*

Ce critère évalue la qualité de la représentation de soi de l'enfant ou de l'adolescent dans ce qu'elle constitue la stabilité de l'identité, c'est-à-dire une identité dont les qualités d'intégrité et d'unité ne varient pas dans le temps ni l'espace (Sanglade, 1983). Cependant, lorsqu'une personne rencontre une défaillance dans son développement au niveau de l'étape du processus de séparation-individuation, il peut s'ensuivre une représentation de soi peu stable.

Ce type de défaillance pourrait se révéler en particulier dans les représentations corporelles des réponses au Rorschach, témoins de l'image de soi (Chabert, 1998), dont les qualités d'unité et d'intégrité seraient en échec. De plus, puisque le Rorschach représente un matériel déstructuré, la manière dont l'enfant ou l'adolescent pourra réorganiser le percept et y prêter des enveloppes sera le témoin de ses propres limites dans leur qualité de différenciation. Ainsi, l'étude de la qualité des réponses lorsqu'elles mettent en jeu le corps va nous fournir des informations précieuses sur le vécu corporel, et donc psychique, du sujet. C'est donc avec ce critère que nous allons étudier la projection du schéma corporel au travers du repérage de la construction des réponses mettant en avant le corps ne répondant pas aux critères de stabilité, d'adéquation au réel et d'unité, alors caractérisé par des limites (limites au sens perceptif mais également conceptuel) floues ou potentiellement dégradées.

Pour se faire, ce critère est coté lorsqu'apparaît dans le protocole différents éléments qui sont exposés ci-dessous. Toutefois, avant de les présenter, je tiens à prévenir le lecteur que dans ce critère, ainsi que pour d'autres, lorsque nous parlons de réponses du corps, il s'agit de représentations humaines et animales. En effet, nous considérons, sur l'appui de nos lectures (Beizmann, 1982 ; Roman 2009) que les représentations animales chez les enfants peuvent être comprises comme supports identitaires au même titre que les représentations humaines,

étant donnée la difficulté à cet âge d'identifier une image humaine. Nous ne plaçons donc pas les réponses animales dans ce travail comme des régressions infantiles, comme c'est le cas dans l'analyse de Rorschach d'adultes (Rossel, Husain et Revaz, 2012). Pour nous, il n'est pas nécessaire de distinguer ces deux registres puisqu'il s'agit d'analyser les potentiels de différenciation entre monde interne et réalité externe dont sont témoins les réponses impliquant les limites corporelles, peut importe selon nous, à quel registre elles appartiennent, du moment que les classes sont bien distinguées.

➤ *Réponse para-humaine de mauvaise forme*

Pl. I « *un monstre avec 4 yeux* »

Pl. X « *des fantômes* »

Pl. II « *Un vampire* »

Tout d'abord, ce critère comprend les réponses para-humaines de mauvaises formes, que l'on cote généralement (H) en F- ou (A) pour la réponse « *monstre* ». Selon nous, les réponses para-humaines, qui dénotent d'un monde interne peuplé de figures plutôt angoissantes et qui sont plutôt rares dans les protocoles d'enfants entre 8 et 14 ans (Baumann *et al.*, 2012), ne constituent pas toujours un manque de représentation de soi (comme c'est le cas de la réponse « *un géant* » à la planche IV qui est assez fréquente), c'est pourquoi nous cotons cette dernière uniquement lorsqu'il s'agit d'une mauvaise forme qui questionne plus fortement la représentation de soi. En effet, la découpe du stimulus retenue par le sujet va nous indiquer, dans un premier temps, la possibilité d'inscription de ce dernier dans le percept, qui représente la réalité externe, et sa possible inscription dans un monde partageable avec autrui (Chabert, 1997 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009). Dans un deuxième temps, la mauvaise qualité formelle est à comprendre en terme de représentation de soi (Richelle *et al.*, 2009) puisqu'elle témoigne de la capacité du sujet à donner un contour délimitant avec des frontières stables entre le dedans et le dehors (Anzieu et Chabert, 1961).

➤ *Confusion des règnes dans une même représentation*

Pl. IX « *une vieille dame avec une tête de dragon* »

Pl. VII « *On dirait des oreilles de lapin avec un visage de personne* »

Pl. IV « *un homme comme avec ses oreilles, ses pattes et sa grande queue* »

Ensuite, ce critère comprend également les réponses marquant une confusion des classes ou des règnes, qui sont des réponses avec un condensé d'éléments humains, animaux, végétaux ou matériels. Ici le vocabulaire est mal différencié, la logique des catégories n'est pas respectée, ce qui peut dénoter d'une difficulté du sujet à inscrire son expérience dans un système organisé de représentations, qui peut se traduire par une confusion du vécu expérimentiel de l'enfant. Ici aussi la représentation corporelle est questionnée dans ce qu'elle

peut s'inscrire comme catégorie de référence (Sanglade, 1983), ce qui interroge alors sa propre place identitaire avec la question sous-jacente « *à quoi est-ce que j'appartiens ?* ».

➤ *Kinesthésie partielle et manque d'unité entre les parties du corps en mouvement*

Pl. II « *les genoux comme on les plie pour prier* »

Nous cotons également dans ce critère les kinesthésies partielles, c'est-à-dire la présence de mouvement d'un seul membre du corps, réponses qui seraient assez rares chez les enfants (Baumann *et al.*, 2012 ; Beizmann, 1982), et le manque d'unité entre des parties du corps en mouvement, c'est-à-dire qu'une partie du corps est en action sans que cela n'ait de cohérence avec le reste du corps. Ici, le corps ne semble pas faire un tout, il peut se désarticuler et se mouvoir sans que l'entier du corps n'y soit rattaché, questionnant également la construction de l'image corporelle.

➤ *Représentation du corps confuse avec besoin de préciser ou de compter*

Pl. I « *un petit monstre...avec des pattes, quatre œil, une petite bouche, petite corne, des petites mains* »

De plus, ce critère comprend les réponses représentant le corps de manière confuse avec le besoin de l'enfant ou de l'adolescent de préciser ou de compter chaque élément alors qu'il est difficile pour le clinicien de retrouver la représentation du sujet et la localisation des différentes parties du corps en question. Ces formulations viendraient alors signer la défaillance des enveloppes dans leur qualité de contenance et la difficulté de l'enfant ou de l'adolescent à intégrer une image du corps entière et différenciée. De plus, du fait que le clinicien peine à retrouver le percept, ceci reflète alors toute la difficulté de l'enfant ou de l'adolescent à s'inscrire dans un monde conjoint avec autrui, ses représentations étant difficilement partageables avec lui d'un point de vu objectivement perceptif.

➤ *Représentation du corps morcelée*

Pl. VII « *là une tête, sauf qu'elle est partagée en deux* »

Pl. VII « *Un bonhomme, ses bras il sont décollés* »

Ensuite, nous avons ajouté dans ce critère les réponses qui représentent explicitement un corps morcelé, réponses qui questionnent alors la qualité du schéma corporel qui semble manquer d'unité, et les possibles angoisses de morcellement pouvant affecter l'enfant ou l'adolescent. En effet, selon Chabert (1998) l'angoisse de morcellement se caractérise au Rorschach par des réponses de ce type témoignant alors d'un vécu du sujet de corps désintégré, dont chaque partie est isolée des unes des autres ne pouvant se lier, la représentation du corps ayant fait échec à un processus d'intégration (Rausch de Traubenberg

et Boizou, 1984). Il n'y aurait alors pas de contenant qui retiendrait ensemble les différentes parties du corps, et l'insécurité règnerait chez l'enfant (Beizmann, 1982).

➤ *Réponse de partie humaine ou animale de mauvaise forme*

Pl. IX « *une sorte de bouche avec plein de couleurs autour* »

Pl. VIII « *c'est deux pieds* »

Pl. X « *Un début de papillon* »

Pour finir, ce critère comprend les réponses de partie humaine ou animale isolée de mauvaise qualité formelle (F-), en excluant les réponses « *tête de* » ou « *visage* » qui ont une plus grande portée identificatoire. Ces réponses se cotent généralement dans la littérature *Hd*, lorsqu'il s'agit de fragment humain, et *Ad* pour les réponses de partie animale (Anzieu et Chabert, 1961). Il semblerait que ces réponses, lorsqu'elles sont de mauvaises qualités formelles, indiqueraient l'incapacité du sujet à appréhender un corps dans son intégrité (Anzieu et Chabert, 1961 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984), témoin de l'inexistence de sa propre intégrité relative à la représentation de soi (Beizmann, 1982 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009). La qualité formelle est ici un élément important à tenir compte dans ce type de réponses, car lorsqu'elles se trouvent dans une forme adéquate, il faut plutôt les envisager comme un facteur d'évolution perceptive (Beizmann, 1982). En effet, Beizmann (1982) a remarqué que les réponses de fragments de corps augmentent avec l'âge des sujets, tout comme c'est le cas des réponses de grands et petits détails, que l'on doit alors envisager dans la perspective d'une évolution dans la capacité de l'enfant, en grandissant, à isoler des éléments de la tâche et se détacher d'une saisie globale de la planche (amélioration de la capacité de discrimination du stimulus). Cette évolution perceptive des formes est toutefois mise en échec du moment que la qualité formelle est en inadéquation avec le stimulus.

▪ **ID2 : Confusion un/deux/plusieurs**

Pl. V « *Des cœurs* », à l'enquête « *si tu fais comme ça ça fait un cœur* »

Pl. IV « *des oiseaux* », à l'enquête « *enfin on le voit pas vraiment* »

Pl. X « *un cochon, deux cochons* », à l'enquête « *là, il est assez gros* »

Il s'agit de coter ici les réponses de l'enfant où le nombre d'éléments mentionnés change lors de la passation spontanée dans la continuité de son discours ou entre la passation spontanée et le temps de l'enquête, sans que celui-ci ne semble s'en rendre compte. Nous envisageons ici que ce type de glissement verbal témoigne d'une confusion de la part de l'enfant sur la quantité d'objets qui perçus, affectant alors la qualité de la représentation. Représentation d'un objet qui peut ici se transformer subtilement, rendant ses limites instables et floues. Lorsque les limites de l'objet de la réponse sont mises à mal, on peut se questionner alors sur

la qualité du développement de l'espace interne dans sa stabilité pouvant contenir et développer des processus de pensées (Quartier *et al.*, 2013).

- **ID3** : *Confusion dedans/dehors*

Pl. VIII « *c'est le corps et c'est quelque chose qu'on a dedans* »

Pl. VII « *C'est un corps d'un humain sauf qu'y a plus sa tête et puis l'intérieur* »

Pl. IX « *Un dinosaure* », à l'enquête « *là sa tête, et on voit ses os* »

Certaines réponses à l'épreuve du Rorschach nous confrontent à une indifférenciation entre ce qui appartient au dedans de l'objet et ce qui appartient au dehors de ce même objet. C'est ce type de réponses que ce critère cherche ici à repérer car elles interrogent, selon nous, la qualité de la stabilité de l'identité du sujet. Nous cotons donc toutes réponses où l'intérieur et l'extérieur de l'objet se retrouvent confondus en se logeant sur le même plan perceptif.

En effet, nous l'avons déjà mentionné, pour accéder à une certaine stabilité identitaire, le sujet doit pouvoir se construire des repères internes de différenciation des espaces plus ou moins stables. Ces repères se développent en premier lieu dans la prise de conscience de l'existence d'un dehors (une réalité extérieure) et d'un dedans (son monde interne). Cette différenciation prendrait d'abord appui sur le corps et l'expérience des limites corporelles, par l'expérimentation des limites de la peau, dont la fonction de contenance permettra l'unification des contenus internes du sujet (Frédéric-Libon, 2005).

La qualité de la réponse au Rorschach reflétant la qualité de la représentation de son propre corps (Rausch de Traubenberg, 2004 ; Sanglade, 1983), les réponses dont le contenu se caractérise par une confusion entre dedans et dehors nous confrontent à l'impossibilité de l'enfant à mettre ici une enveloppe au matériel, ce qui interroge alors la représentation des limites corporelles de l'enfant ou l'adolescent, dans ce que la peau peut contenir à l'interne et protéger le sujet des éléments externes. Ce qui devrait alors demeurer au dedans, du fait de la fonction protectrice de la surface corporelle, risque d'envahir la réalité externe, de même que cette réalité pourrait venir atteindre les contenus internes puisque que la peau ne remplit pas la fonction protectrice qui lui incombe. On peut alors parler d'une trop grande perméabilité des enveloppes corporelles (Frédéric-Libon, 2005) rendant les repères internes précaires et compromettant la différenciation effective entre dedans et dehors (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roussillon, 2014).

- **ID4** : *Contamination*

Pl. IX « *une vieille dame avec une tête de dragon* »

Pl. I « *Une courge avec des ailes* »

La contamination indique la fusion de deux représentations distinctes dans une même réponse. Il s'agit alors d'un mélange de deux représentations qui se révèle généralement lorsque deux représentations ne peuvent clairement se distinguer dans la pensée du sujet. On

assiste alors à une condensation, une fusion, de deux entités pour n'en former qu'une. Fusion, souvent absurde, par télescopage temporel ou spatial de deux perceptions, normalement distinctes. C'est la perception qui nous paraît poser problème ici, puisque c'est la manière dont l'enfant ou l'adolescent appréhende la planche qui questionne, dans son impossibilité à isoler perceptivement les éléments constituant sa réponse qui a pour conséquence l'échec dans le processus d'organisation de la réponse qui engendre des réponses aux contenus absurdes ou bizarres (Richelle *et al.*, 2009). Dans la contamination, ce sont les limites ou les enveloppes de ces deux représentations qui portent à confusion (Frédéric-Libon, 2005 ; Sanglade, 1983) engendrant alors une désorganisation de la pensée, qui ne peut développer de capacités de discrimination suffisamment efficaces au niveau de la saisie perceptive et représentative (Beizmann, 1982 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Rossel *et al.*, 2005).

L'enfant ou l'adolescent, en faisant preuve de contamination, nous montre qu'il parvient difficilement à distinguer deux représentations qui habitent sa pensée. Cela serait alors le témoin d'un manque de repères internes fiables qui permettraient d'établir des frontières entre ces deux images. Le fait que les objets ne peuvent être efficacement séparés et différenciés, et ne peuvent se concevoir dans leur unité propre marquerait l'incertitude dans la construction identitaire (Roman, 2006 ; Rossel *et al.*, 2005), en particulier la défaillance dans l'intériorisation d'une enveloppe psychique suffisamment stable (Frédéric-Libon, 2005) qui va alors atteindre les processus de pensées du sujet puisqu'il ne possède pas de contenant suffisamment délimitant.

- **ID5 : Instabilité de l'objet**

Ce critère tente ici de repérer l'instabilité de l'objet de la réponse en tant qu'indice de l'instabilité de la représentation dans un système de pensée qui serait alors marqué par l'insuffisance de sa fonction contenante pour assurer la permanence de ses objets internes. Dans cette idée, nous cherchons à repérer les transformations dans la réponse de l'enfant ou de l'adolescent émanant d'un même engramme perceptif. Ainsi les délimitations perceptives restent inchangées, alors que le contenu de la réponse se trouve modifié.

Pour se faire, ce critère se divise en trois sous-catégories, la première (ID5a) permet de mettre à jour l'instabilité explicite de la représentation qui ne semble pas pouvoir s'ancrer à l'interne et est alors sujet à transformation radicale entre la passation et l'enquête. La deuxième (ID5b) concerne les réponses qui sont transformées au moment même de leur élaboration, marquant alors une forme d'indécision de la part de l'enfant ou de l'adolescent quant à la représentation qu'il veut partager. Enfin, la troisième catégorie (ID5c) permet de repérer les difficultés de l'enfant ou de l'adolescent à définir de manière stable un engramme perceptif, cela en situant une deuxième réponse dans le même engramme qu'une réponse précédente tout en expliquant celle-ci par la première réponse. On comprend ici que l'invitation de l'épreuve de Rorschach, qui est de donner une forme à un matériel qui n'en possède pas de manière prédéfinie (Roman, 2006), induit chez l'enfant la construction d'une forme dont la

représentation échoue à s'ancrer de manière suffisamment stable pour être maintenue dans le temps.

Dans tous les cas, la perception nous paraissant peu fiable, car transformable et donc instable, c'est le mode de présence de l'enfant ou de l'adolescent face à son environnement qui est sujet à variation. En effet, cela met en question la qualité des modèles prédictifs d'appréhension de la réalité de l'enfant, mettant à mal la continuité dans le sentiment d'exister avec la question sous-jacente « *est-ce que je suis suffisamment le même que la dernière fois ?* ». L'enveloppe psychique, qui a pour fonction de sceller notre lien avec le temps et l'espace et de stabiliser les forces qui secouent notre psychisme, serait ici mise à mal, et, de ce fait, ne pourrait garantir sa fonction contenante. La fragilité dans l'établissement de repères suffisamment fiables court-circuite alors la possibilité d'ancrer l'objet dans une permanence, rendant le monde de l'enfant ou de l'adolescent en perpétuelle mouvance.

➤ **ID5a** : *Transformation de la réponse entre la passation et l'enquête*

Pl. V « *des sortes d'empreinte* », à l'enquête : « *J'sais pas, ça fait penser à une sorte de pied* »

Pl. VII « *des animaux* », à l'enquête : « *Heum, j'sais plus* »

Comme je l'ai évoqué précédemment, ce critère recouvre les phénomènes de transformation de la réponse initiale par l'enfant entre la passation spontanée et l'enquête sans que celui-ci ne s'en rende compte. Ce phénomène témoignerait de la non-fiabilité de la représentation qui ne peut s'inscrire dans une continuité et permanence (Rossel *et al.*, 2005) de par l'instabilité des repères internes du sujet. On peut alors y voir une forme de rupture dans la continuité de pensée du sujet, témoin de la discontinuité psychique. Discontinuité qui serait le fruit d'une enveloppe psychique insuffisamment contenante pour accueillir des contenus de pensées pouvant se maintenir dans la continuité temporelle.

A noter toutefois que nous ne cotons pas les changements de réponse qui induisent une précision de celle-ci, comme ce serait le cas par exemple lorsqu'un enfant répond « *animal* », qui devient par après « *tigre* », ou lorsque l'enfant change le mot utilisé pour sa réponse sans que cela semble être une modification de la représentation, par exemple lorsque « *boule* » devient « *ballon* ».

➤ **ID5b** : *Transformation de la réponse durant son élaboration*

Pl. I « *Une casque de chevalier avec des oreilles* », à l'enquête « *là, avec des trous pour voir et là pour respirer, avec des oreilles, enfin ça c'est plutôt des pics* »

Pl. VIII « *deux pieds* », à l'enquête « *des pieds, à non j'voulais dire des poissons en fait* »

Pl. III « *comme des dinosaures ou des hommes, des hommes ou des dinosaures, enfin...* »

Lorsque l'enfant transforme sa réponse au sein même de son élaboration, on comprend qu'il fait preuve d'instabilité déjà même au moment de la construction de la réponse, conséquence de l'indécidabilité de l'enfant à donner une consistance définitive à la forme qu'il choisi de

traiter. Selon Rossel *et al.* (2005), ces phénomènes relèvent des mêmes processus que la contamination car ils se donnent à voir comme une forme de condensation temporelle de plusieurs représentations. Toutefois, ces auteurs relèvent aussi la possibilité que ces phénomènes trouvent leur origine par un manque d'assurance de la part du sujet qui craindrait à s'engager dans une réponse définitive. Il ferait preuve d'hésitation dans l'élaboration de sa réponse par peur de faire faux. Ils évoquent enfin la possibilité qu'il s'agisse ici d'une tentative de la part du sujet de déchiffrer le matériel en cherchant une réponse qui collerait au plus près du percept. Dans tous les cas, il nous apparaît que ce type d'indécision relève d'un difficile ancrage psychique, par manque de repères fiables, pour que l'objet de la réponse puisse acquérir une consistance interne suffisamment stable. Selon Holzman, Levy et Johnston (2005), ce phénomène est le témoin de perturbation de la pensée où la consistance de l'objet n'est pas établie à l'interne. L'enfant ou l'adolescent passant d'une idée à une autre serait dans une tentative de quête de sens dans la réalité externe par défaut de trouver du sens à l'interne.

➤ **ID5c** : *Manque de différenciation entre les réponses*

Pl. VII Réponses « lac » et « tête », à l'enquête : « *Ouais, le lac comme avant ça fait penser à une sorte de forme de tête* »

Pl. VII Réponses « femmes » et « des indiens » à l'enquête « *là les femmes, (indiens ?) Ben là ce serait les femmes et pis là avec leur plume (Donc ce serait la même chose juste avec la plume en plus ?) Oui* »

Ici, il s'agit de repérer la manière dont l'enfant ou l'adolescent fait intervenir une deuxième réponse située dans le même engramme perceptif qu'une première réponse. Nous cotons donc les réponses où l'enfant ou l'adolescent en explique son apparition en mentionnant spontanément tout, ou une partie, d'une réponse précédente. De ce fait, c'est la verbalisation qui accompagne la réponse qui sera ici le témoin de la qualité de la représentation

Selon Rausch de Traubenberg et Boizou (1984) pour qu'on puisse envisager une différenciation suffisante entre soi et le monde, il faut que l'aspect perceptif d'une réponse au Rorschach soit bien dégagé et clairement délimité. Ici, nous pensons qu'une ébauche de différenciation a réussi à s'élaborer puisque l'enfant ou l'adolescent peut clairement différencier deux réponses. Toutefois, il semblerait qu'une légère confusion ait lieu, les frontières entre ces deux réponses sont subtilement floues, au risque de se confondre, témoignant d'un reste de fragilité dans l'établissement de frontières suffisamment stables.

▪ **ID6** : *Effraction des limites de l'objet*

Comme le rappelle Frédérick-Libon (2005) et d'autres auteurs (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009), il paraît évident que le Rorschach constitue une épreuve des limites. Ainsi, c'est au travers de la qualité des contours de l'objet figuré que nous pouvons accéder à la qualité des enveloppes internes que le sujet a pu se constituer (Frédérick-Libon,

2005). De plus, le Rorschach se proposant également comme une épreuve de la séparation induite par le découpage du stimulus, l'aménagement de l'enfant ou de l'adolescent face à ses sollicitations de séparation est un moyen de comprendre le vécu de séparation dans ses expériences précoces (Roussillon, 2014).

Ce critère cherche ici à repérer les effractions dans les limites de l'objet, objet devenant alors une figure dégradée. C'est bien ici l'identité dans sa qualité d'intégrité qui nous semble mise à mal, qualité pourtant essentielle dans le développement de tout à chacun, comme je l'ai mentionné précédemment, qui dépend de l'élaboration adéquate et sécurisée d'une conscience de la différence entre soi et l'environnement (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). Pour cela, nous soulevons la présence de ce critère lorsqu'apparaît plusieurs types de réponses, qui sont explicitées ci-dessous.

➤ *Mention d'une atteinte à la limite a priori établie, induite par la perception du blanc*

Pl. IX « *des crabes* », à l'enquête : « *ici je vois la pince, y a un trou dedans* »

Pl. VII « *un scarabée troué* »

Pl. VII « *un précipice avec une rivière qui coule au milieu* », à l'enquête : « *y a vraiment du vide ou y a du blanc* »

Premièrement, nous cotons ce critère lorsque l'enfant ou l'adolescent évoque une réponse qui est atteinte dans ses limites a priori établies de par la perception du blanc. Ici les limites de l'engramme perceptif induite par le blanc sont atteintes, floues et évoquent des contenus de déchirement, de destruction, qui altèrent l'objet dans son intégrité.

Les découpes intermaculaires blanches au Rorschach confrontent le sujet à la perte, à ce qui manque, en signant l'absence et le vide. La mention de cet espace dans son potentiel de blessure sur l'objet serait le signe d'une difficile saisie de la continuité de l'objet par défaut de la fonction interne de contenance, mettant alors à mal la possibilité d'accéder à une identité intègre (Roman, 2015).

Elles renvoient également en soi à la différenciation, objectivement entre la figure et le fond, et par la même à la différenciation du sujet avec le monde extérieur, largement dépendante de la possibilité du sujet à s'être construit des enveloppes psychiques contenantantes (Frédéric-Libon, 2006) et une identité intègre (Richelle *et al.*, 2009). Ici la sensibilité à ce qui n'est pas achevé serait le témoin d'une image de soi encore fragile où les limites entre soi et l'environnement ne sont pas assez établies pour que le sujet les traite dans le percept de façon adéquates et intègres (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984).

➤ *Confusion forme-fond*

Pl. I « *un papillon caché dans la neige* »

Pl. VII « *c'est un chien blanc qui est dans la neige* »

Ensuite, il s'agit de repérer les réponses caractérisées par une confusion entre la forme et le fond. Alors que l'épreuve de Rorschach sollicite fortement cette différenciation entre la forme et le fond, de part sa structure et sa consigne (imaginer à partir de la tache), on se retrouve ici face à l'échec de la part de l'enfant à représenter de manière adéquate cette différenciation. En effet, la représentation ici n'est pas intègre ni différenciée (Roman, 2009) puisque toute la planche est prise en compte dans la réponse, en différenciant difficilement ce qui appartient à la figure (la tache) et le fond blanc de la planche. C'est donc la discrimination du stimulus qui est mise mal face à cette forme d'indécision entre la forme et le fond, qui affecte alors la qualité de l'engramme perceptif (Roman, 2009).

Ces phénomènes témoigneraient selon Roman (2009) d'une confusion de l'enfant ou de l'adolescent entre lui et l'objet, entre le soi et le non-soi liée à une défaillance dans l'établissement de la différenciation. L'enfant ou l'adolescent, dans une tentative de tout mettre sur le même plan, de tout faire tenir ensemble, nous parle alors du risque face à la séparation, séparation induite par les délimitations du stimulus entre la tache et le fond blanc qui ne peuvent être appréhendées par l'enfant de manière adéquate, c'est-à-dire avec une délimitation claire et distincte entre ces différents espaces. Face à ce risque de perte de l'objet, l'enfant ne peut penser la séparation sans que cela ne désorganise sa pensée et n'affecte la structure de ses objets internes. La qualité de contenance de l'enveloppe psychique de l'enfant ou de l'adolescent étant défaillante, l'intégration du fond blanc dans la réponse viendrait alors restaurer une forme de continuité qui ferait défaut à l'interne (Roman, 2009). Le fond blanc jouerait donc ici le rôle de seconde peau permettant de rassembler et de contenir le self atteint dans son intégrité.

➤ *Mention d'une attaque dans l'intégrité ou la complétude du corps et/ou de l'objet dans un aspect dégradé*

Pl. VI « *un chat* », à l'enquête « *on dirait qu'il est plat il s'est fait écraser* »

Pl. IX « *un animal qui est en train de souffrir pis y a du sang qui coule* »

Pl. X « *un mouche écrasée* »

Enfin, ce critère couvre également les réponses où l'objet de la réponse de l'enfant ou de l'adolescent est attaqué dans son intégrité ou sa complétude qui se retrouve alors avec des contours dégradés. Il y a, dans ce type de réponse, un versant persécuteur ressenti par l'enfant ou l'adolescent qui proviendrait du stimulus, et particulièrement de ses limites, qui, de par sa nature, laisse la place à l'interprétation d'objets déconstruits qui risque alors d'en dégrader leur qualité au niveau de leur consistance et de leur intégrité. C'est alors l'intégrité corporelle du sujet qui est questionnée ici qui semble facilement attaquée par manque d'enveloppes

suffisamment stables pour assurer une image de soi entière et intègre (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009).

- **ID7** : *Manque de différenciation de la dualité*

L'accès à l'autonomie, comme je l'ai déjà mentionné, est un aspect essentiel pour la constitution d'une base identitaire réussie et le développement ultérieur. Pouvoir se construire comme sujet autonome, c'est pouvoir prendre conscience qu'il y a de l'altérité en dehors de soi, et, conjointement, d'accepter de se séparer de l'autre (Klein, 1959 ; Mahler, 1973). Ici, c'est au travers du mode de relation du sujet à l'objet, qui est intimement lié à ses interactions précoces avec ses autrui significatifs (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009 ; Tuber, 1989), que l'on cherche à évaluer la qualité de la différenciation et de l'autonomie du sujet. Nous concentrons ici notre regard sur la façon dont l'enfant peut se vivre en présence et en l'absence d'autrui, à l'écart d'une relation de dépendance face à son environnement. Le mode de relation d'objet désigne ici le mode de relation du sujet avec son monde, c'est-à-dire la manière dont il peut s'inscrire dans le monde en tant que sujet séparé et autonome. On tient compte donc ici de toute la dynamique intersubjective dans laquelle se développe la vie psychique du sujet.

Nous tentons donc, avec ce critère, d'analyser la dimension objectale au travers des réponses données par l'enfant ou l'adolescent qui représentent une relation et donc l'image d'un autre. La manière dont l'enfant ou l'adolescent fait intervenir l'autre dans sa réponse va nous dire quelque chose des modalités de relation du lien à l'objet qu'il a pu établir jusqu'alors, témoin de la manière dont il peut se positionner face à autrui, du point de vue de sa différenciation et de son autonomie. Pour se faire, ce critère se divise en trois sous-catégories que je précise ci-dessous.

- **ID7a** : *Evitement d'un traitement bilatéral de la planche (planches II, III, VII et VIII)*

Nous cotons ce critère lorsque l'enfant ou l'adolescent ne mentionne pas la présence de deux objets dans sa réponse aux planches II, III, VII et VIII, respectivement. Selon nous, il s'agit ici d'un évitement d'un traitement bilatéral de la planche dont il est question, l'enfant ne tenant alors pas compte de l'axe de symétrie qui sépare la planche en deux parties distinctes. En effet, les planches II, III, VII et VIII invitent à la dualité de par leur structure bilatérale construite autour d'un interstice blanc qui facilite la représentation de deux éléments séparés, et, ainsi, la mise en représentation de relations d'objets (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009).

Dans ce type de réponses, l'enfant appréhende la symétrie comme un tout, en évitant la séparation de deux éléments, séparation qui nous semble ici prendre une tonalité désorganisant pour l'enfant ou l'adolescent qui ne peut alors aller à la rencontre de deux figures différenciées. Ce phénomène semble caractéristique d'un mode fusionnel de relation à l'objet (Roman, 2009) qui se définit par une indifférenciation du sujet à l'objet, entre le moi

et le non-moi, ne permettant pas de prendre en compte l'existence de l'altérité (Richelle *et al.*, 2009). C'est alors la fragilité du Moi du sujet qui l'empêcherait d'appréhender la relation, vécue comme une menace pour son intégrité et sa continuité d'être (Rausch de Trautenberg et Boizou, 1984). A la place, s'insère une figure de l'englobement permettant de pallier le risque d'effondrement du sujet face à la différence et la séparation qui l'accompagne, puisque tout ce qui ne peut prendre la forme de la fusion est vécue comme insupportable et attaquant. Ceci risque alors de fragiliser fortement la possibilité de l'enfant ou de l'adolescent d'établir des relations interpersonnelles de manière sécurisée et saine (Richelle *et al.*, 2009).

➤ **ID7b : MOA 3**

Pl. III « *des hommes qui sont attachés* »

Pl. VI « *Deux personnes qui sont collées contre* »

Pl. X « *des p'tits monstres qui s'accrochent au mur* »

C'est en reprenant un des niveaux de l'échelle MOA (*Mutuality of Autonomy*) élaborée par Urist en 1977, que nous tentons d'évaluer le degré d'autonomie de l'identité de l'enfant ou l'adolescent. En effet, la grille MOA, construite en sept niveaux, permet d'évaluer la qualité et la nature des relations d'objets (humains, animaux ou objets inanimés) qui animent les réponses des sujets au Rorschach, de l'accès à l'autonomie jusqu'à sa destruction totale (Holaday et Sparks, 2001). Cela permet alors de mettre à jour la représentation interne des interactions interpersonnelles du sujet (Tuber, 1989). Le niveau 3 correspond aux représentations de relations caractérisées par un lien anaclitique de dépendance, les figures représentées sont attachées, collées l'une à l'autre ou agrippées à un objet externe, rendant alors leurs limites respectives floues et peu différenciées. Les figures représentées ne sont donc ici pas complètement séparées et autonomes, un lien adhésif les unit, autrui étant représenté uniquement dans sa fonction de soutien à l'autre. On comprend alors que ces réponses relèvent d'un mode de relation établi sur la dépendance à l'autre où le maintien du self est entièrement dépendant du soutien apporté par l'autre par manque d'une cohésion et d'une stabilité interne (Holaday et Sparks, 2001). On comprend alors que l'élaboration d'une identité séparée est difficilement accessible (Roman, 2009) puisque la séparation est insupportable pour le sujet car source d'un trop grand risque pour son intégrité ; le sujet évite alors la distance avec l'objet (Richelle *et al.*, 2009) et ne peut se construire dans une autonomie propre. Le moyen pour éviter la souffrance face à la séparation est ici de réunir ce qui est désuni en attribuant des limites communes aux différents objets perçus.

➤ **ID7c : Recherche de l'identique, relation de type spéculaire**

Pl. VIII « *Y a des buisson.. ça c'est son reflet* »

Pl. II « *C'est des deux côtés la même chose* »

Pl. III « *Deux personnes* », à l'enquête : « *une là, pis là la même* »

Nous cotons ici les réponses caractérisées par un besoin de reproduire du même, de l'identique, souvent induites par l'effet de symétrie des planches. Il semble alors difficile pour l'enfant ou l'adolescent d'individualiser la perception provenant d'une partie de la tache en l'absence de son double, ce qui questionne la continuité de son objet interne. Ce critère correspond au niveau 4 de l'échelle MOA.

Il y a bien, dans ce type de réponses, l'apparition de deux représentations séparées, puisque deux objets (humains, animaux ou objets inanimés) sont nommés, toutefois l'un n'est que la copie d'un autre, effet de reflet ou de miroir. Ainsi les limites d'un objet sont collées à l'image des limites d'un premier objet, n'étant alors envisagé que comme son extension (Holaday et Sparks, 2001). Selon Chabert (1998), ce type de réponses témoigne d'un déni de la différence face à l'angoisse de ce qui pourrait manquer, du sentiment de vide qui colore la vie psychique du sujet. L'autre n'est alors pas envisagé comme être différent de soi, mais comme le simple reflet de soi-même, permettant alors d'éviter la rencontre de l'altérité qui signe la différence et la séparation (Chabert, 1998 ; Holaday et Sparks, 2001 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roussillon, 2014). Pour lutter contre l'angoisse face à la séparation, l'enfant ou l'adolescent éviterait de souligner la différence en décrivant du semblable, du même, un identique, le moins possible « autre ».

On peut également noter ici toute la dimension du regard de l'autre, puisque cet autre-objet, représentant l'image que le sujet peut se faire de « l'autre », est le reflet du premier objet, qui représente ici l'image de soi. Autrui n'existe ainsi que pour se représenter soi-même. Le regard de l'autre semble ici nécessaire pour l'accès à une continuité interne, qui vient valider l'image que le sujet a de lui-même, signe de son inscription dans une forme de dépendance dans la relation à l'autre (Tuber, 1989).

4.2. Axe JT : Jeu Transitionnel

Une des grandes étapes développementales résiderait dans la prise de conscience de l'existence d'un dehors, une réalité extérieure, et d'un dedans, un monde interne propre, premier pas vers l'accès à la subjectivité. Mais celle-ci ne suffit pas puisqu'un jeu doit pouvoir s'instaurer entre ces deux modalités d'existence afin que la différenciation ne soit pas susceptible de détruire le sujet qui va prendre conscience de cette réalité extérieure et de toute l'insatisfaction qui en découle. Ce jeu permettrait alors à l'enfant de conserver à minima en lui des liens structurants et subjectivants entre ces deux modalités d'existence. Ce travail de lien serait ce qui nous donne accès à un monde social puisqu'il nous permettrait d'être en lien avec autrui sur une base commune (l'objet externe). C'est dans ce travail de liaison, de

jeu entre réalité interne et externe, qu'intervient l'aire transitionnelle invoquée par Winnicott (1971), aire de compromis permettant le chevauchement de deux réalités, interne et externe. Cette aire transitionnelle va permettre à l'enfant, selon Ciconne (2008), de s'affranchir de l'immédiateté perceptive tout en consolidant son lien avec la réalité. L'équilibre psychique résiderait alors dans l'accès à un double mouvement ; notre capacité à équilibrer nos aptitudes perceptives et nos aptitudes projectives, qui à l'épreuve de Rorschach s'exprimerait dans la capacité de pouvoir tenir compte du stimulus perceptif tout en y attribuant un sens personnel.

Cette capacité de jeu transitionnel peut s'appréhender au travers de l'épreuve de Rorschach de par sa structure et sa consigne, comme nous en avons déjà fait mention. En effet, l'épreuve de Rorschach se situe dans l'interaction entre perception et fantasme, entre réel et imaginaire (Anzieu et Chabert, 1961 ; Rausch de Traubenberg, 1983 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2006) qui nécessite une souplesse entre ce que je vois et ce qui est donné à voir, c'est-à-dire une capacité à puiser en soi tout en se basant sur ce qui nous est extérieur, que seule la capacité de jouer dans l'aire transitionnelle peut dénouer (Roussillon, 2014).

Des auteurs, tels que Anzieu et Chabert (1961), Chabert (1998) et Roman (2006) ont développé l'idée que la façon dont l'enfant va entrer dans ce jeu et résoudre ce conflit entre projection et perception va nous indiquer comment ce dernier s'adapte et joue avec le monde qui l'entoure et va donc témoigner de la qualité de son rapport au réel et de l'intégration d'une réalité psychique dans son système de pensée. On se retrouve alors à identifier la possibilité de l'enfant à « faire-semblant », c'est-à-dire à tenir compte de la réalité du matériel tout en se laissant aller à son imaginaire.

Dans le cas où le fonctionnement transitionnel serait déficitaire, on retrouverait alors une incapacité de la part de l'enfant à jouer avec le matériel, soit que le protocole devient trop projectif, soit trop perceptif, ne pouvant alors répondre à la double sollicitation de la consigne (Chabert, 1998 ; Richelle *et al.*, 2009). Ces manifestations seraient alors le témoin de la mise à mal de la qualité de la distance du sujet à l'objet, interférant alors la qualité des processus de pensée. Ceci se repèrerait au travers du discours du sujet, discours qui retrace la manière dont l'enfant traite le percept et la qualité de l'articulation qui s'opère dans le langage (Roman, 2009). Le manque de différenciation entre le sujet et l'objet influencerait également la possibilité de l'enfant à partager sa pensée avec autrui, rendant alors les interactions sociales teintées d'étrangeté puisque les références de l'enfant sont trop éloignées ou trop collées à l'objet (Richelle, 2009). A l'aide de cet axe d'analyse, nous cherchons ainsi à déceler la qualité du jeu transitionnel qui se déploie à l'épreuve de Rorschach au travers de dix critères qui examinent la qualité de la productivité et du discours de l'enfant ou de l'adolescent dans sa dimension de distanciation avec le matériel, de potentialité de différenciation et de partageable avec autrui.

- **JTO*** : *Qualité de la symbolisation (critère qualitatif d'ensemble)*

Il s'agit ici d'un critère qualitatif d'ensemble, c'est-à-dire qu'il ne se cote qu'à partir de l'analyse de l'ensemble du protocole. Ce critère se décline en deux sous-catégories, la première concerne l'élaboration du contenu, qui évalue la productivité du sujet, et l'autre s'intéresse à la possibilité du sujet à parler en son nom en utilisant la forme « je ». Ces critères ont été choisis dans le but d'interroger la qualité de l'investissement de la pensée de l'enfant et de sa capacité à se l'approprier, ce qui revient à interroger la qualité du processus de symbolisation de l'enfant.

En effet, si l'enfant peut mettre du sens sur la tâche d'encre qui lui est présentée, donc qu'il peut s'approprier à l'interne ce qui est donné par l'extérieur, on se retrouve face à une capacité de symbolisation qui peut se dérouler sans encombre de par un jeu transitionnel possible. De plus, du fait que le discours serait le témoin du processus de symbolisation, sa qualité va nous permettre d'évaluer le degré d'intériorisation possible de l'objet. Ainsi, le travail de symbolisation, qui a pour fonction d'être génératrice de la représentation (Boekholt, 2006), est le signe de la construction subjective de l'enfant et de son potentiel de jeu (Roussillon, 2014). Un manque d'activité de symbolisation peut alors signer une fragilité dans les repères identitaires au niveau de leur continuité et stabilité. Il est important d'ajouter ici que la capacité du sujet à communiquer au dehors sa représentation va également dépendre de son aise à partager son monde interne avec autrui (niveau relationnel).

Il s'agit alors ici d'évaluer en premier lieu la productivité du sujet (nombre de réponses (R) fournies par le sujet à l'issue de la passation spontanée) qui semble influencée par la qualité des processus de pensée de l'enfant ou de l'adolescent (Beizmann, 1982), donc du travail de symbolisation. A savoir que la productivité des enfants reste assez faible en moyenne entre 8 à 16 ans (20 en moyenne selon Blomart (1998), et 18.55 en moyenne pour des enfants de 8 à 14 ans selon Baumann *et al.* (2012)). Pour juger la productivité, un seuil a été fixé à partir des résultats obtenus par l'étude de Baumann *et al.* (2012) ($m = 18.55$; $sd = 9.14$).

Dans un deuxième temps, il s'agit d'évaluer la façon dont l'enfant peut s'approprier ou non ce jeu, ce travail de symbolisation, de mise en représentation, au travers de l'utilisation du locuteur à la première personne.

- **JTO -** : *Faible élaboration du contenu*

Comme je l'ai dit ci-dessus, le seuil fixé pour coter une faible élaboration du contenu provient de l'étude de Baumann *et al.* (2012) qui obtient une moyenne de 18.55 réponses par protocole pour des enfants âgés de 8 à 14 ans, avec un écart-type de 9.14. Ainsi nous avons considéré qu'une faible élaboration de contenu équivalait à la déviation d'un écart-type en-dessous de cette moyenne, arrondie alors à 10. Ainsi, ce critère est coté lorsque le protocole contient moins de 10 réponses au total lors de la passation spontanée.

Pour parvenir à jouer avec le matériel du Rorschach, l'enfant doit pouvoir saisir que l'objet peut se lier à ce qui l'anime à l'interne, il doit pouvoir y mettre un sens propre tout en tenant compte de la réalité de l'objet (Roussillon, 2001). Ici, les protocoles pauvres, phénomènes d'inhibition de la verbalisation, dénoteraient, selon Winnicott (1971), d'un espace transitionnel déficitaire où il serait alors difficile pour l'enfant de symboliser, d'imaginer et d'intégrer des objets autres que soi ou des objets absents (Boekholt, 2006). On comprend alors que la possibilité de l'enfant de jouer avec le matériel est limitée, comme si quelque chose n'a pas pu se construire (Roussillon, 2001), comme si l'espace psychique était déserté de représentations, amenant alors une pauvreté associative et un défaut de fantasmatisation (Chabert, 1998). La pensée, et donc la créativité, seraient inhibées, comme repoussées par le sujet qui limite son engagement subjectif, ne s'autorisant pas à jouer, ce qui interroge alors la qualité des processus de pensées et de la sécurité interne vécue par l'enfant.

Il y a également un autre élément à prendre en compte face à des protocoles très restrictifs, qui, selon Chabert (1998), concerne un niveau plus relationnel. En effet, selon elle, la répression des associations peut être due à une forte méfiance de l'enfant vis-à-vis du clinicien. L'enfant ou l'adolescent refuserait alors de se livrer et de se laisser aller de part l'insécurité qu'il ressent dans la relation avec autrui.

➤ **JTO+** : *Elaboration « excessive » du contenu*

Comme pour le critère précédent, le seuil fixé pour la cotation de ce critère est établi à partir des résultats issus de l'étude de Baumann *et al.* (2012) qui obtient une moyenne de 18.55 réponses par protocole pour des enfants âgés de 8 à 14 ans, avec un écart-type de 9.14. De ce fait, pour envisager une élaboration de contenu excessive le protocole doit contenir plus de 27 réponses, ce qui équivaut à la déviation d'un écart-type au-dessus de la moyenne établie par l'étude citée ci-dessus.

Face à de telles protocoles, nous pensons qu'une production excessive renverrait à des fonctionnements psychiques qui surinvestissent l'imaginaire et feraient face à un débordement de la vie fantasmatique. En effet, selon Chabert (1998), ce type de protocoles reflète des processus de pensées où les connexions sont certes possibles mais souvent sur un mode arbitraire, peu en lien avec le percept. La qualité des limites entre réel et imaginaire est alors questionnée, étant donné que l'expression interne semble s'exprimer sans censure (Roman, 2009), c'est-à-dire sans le travail du refoulement (Boekholt, 2006). Ainsi toutes les représentations semblent être exprimées, même les plus excitantes et intolérables.

Il est certes paradoxal d'introduire un tel critère ici alors même que l'épreuve du Rorschach a pour consigne de faire appel à l'imaginaire, d'ailleurs Beizmann (1982) y voit avant tout un signe d'intérêt de l'enfant pour l'épreuve qui donne alors libre court à son activité imaginative ou qui traite chaque partie de la planche de façon très consciencieuse. Toutefois, cet auteur rappelle qu'il s'agit très fréquemment de protocoles qui s'accompagnent de fabulations ou de réponses sans rapport avec les stimuli des planches. C'est pourquoi ce critère nous a semblé

pertinent ici, puisqu'une productivité florissante semble souvent associée à l'inadéquation au percept, ce qui serait alors le témoin que le jeu dont faire preuve l'enfant s'inscrirait difficilement dans la réalité externe questionnant alors la qualité des processus de pensée en action chez ce dernier.

➤ **JTOL-** : *Absence de locuteur à la première personne*

Ce critère en négatif interroge la qualité de l'enveloppe narrative du sujet sur l'ensemble de la passation. Nous cotons ici l'apparition de ce critère lorsque l'enfant n'a, à aucun moment de l'épreuve spontanée et à l'enquête, mentionné un locuteur à la première personne, c'est-à-dire parler en « *je* », en excluant les mentions telles que « *je ne sais pas* » ou autres anecdotes qui ne contribuent pas à l'élaboration de la réponse. Par contre, nous considérons que les réponses telles que « *ça me fait penser* » témoignent d'une référence personnelle.

Selon Rossel *et al.* (2012), la référence personnelle révèle un niveau de conscience de soi sur le plan cognitif. Elle marquerait également, selon eux, la possibilité du sujet de distinguer sa pensée du monde extérieur. Fréquemment, l'absence de locuteur à la première personne nous confronte à des protocoles teintés d'énumérations d'éléments perçus qui dénoteraient d'une précarité du sentiment d'agence de l'enfant dans sa relation aux objets. En effet, pouvoir se dire en « *je* », c'est pouvoir se percevoir comme auteur de ses interprétations (Rossel *et al.*, 2012), et pour se faire l'enfant doit pouvoir se concevoir comme un sujet capable de « penser sur ». Ainsi, l'enfant ne saurait ici se reconnaître comme sujet de l'activité de représentation, l'objet interne étant rigide, il ne pense pas à quelque chose mais c'est ce quelque chose qui se laisse à penser.

Nous pouvons également appréhender ce type de manifestations d'un point de vu relationnel. En effet, l'impossibilité de l'enfant à parler en « *je* » pourrait témoigner de sa difficulté à transmettre à autrui des affects venant de soi, par méfiance ou tout du moins par insécurité.

▪ **JT1** : *Défaut de conscience interprétative*

- Pl. II « *Une peau de bête* » ; à l'enquête « *parce que la nôtre elle ressemble à ça !* »
- Pl. VII « *Des espèces d'oreilles* », à l'enquête : « *parce que des fois souvent les chats ou bien les renards ils ont des oreilles comme ça* »
- Pl. VIII « *on voit que c'est des animaux* »
- Pl. II « *Une forme de papillon* », à l'enquête « *parce qu'il est comme le vrai papillon* »

Ce critère se cote à chaque apparition de verbalisations de l'enfant qui font référence à l'affirmation de sa représentation. L'enfant semble rechercher ici une certitude concernant sa réponse en verbalisant le fait que sa représentation correspond à la réalité, qu'elle serait juste ou du moins justifiable du fait qu'elle « collerait » de manière plus ou moins forte à ce que le percept représente. L'enfant semble alors chercher une solution et nous donne l'impression

de trouver une réponse, comme s'il n'admettait pas toute la charge fantasmatique du matériel de l'épreuve du Rorschach.

Dans ce type de commentaires, marqués par la recherche d'une vérité dans le percept au travers de la représentation, il y a certes un investissement du système perceptif par la réalité interne étant donné qu'il y a des représentations qui émergent, mais celles-ci ne semblent pas investies par le sujet, ne prenant alors pas conscience de son jeu entre réel et imaginaire (Rossel *et al.*, 2005). Ceci va alors figer le jeu avec le matériel puisque l'enfant ne prend pas conscience qu'il fait-semblant, qu'il imagine, au profit d'une adaptation à la réalité.

En 1955, Bohm (cité par Rossel *et al.*, 2005) parle de « failles de l'hypothétique », le sujet formule des réponses comme si elles n'émanaient pas de sa personne mais qu'elles seraient plutôt inscrites dans le matériel dont il s'agirait alors de repérer. On se retrouverait alors face à un défaut de conscience interprétative puisque le sujet ne traiterait pas son interprétation comme un signifiant parmi d'autres possibles émanant de sa propre personne. Selon lui, ce type de commentaires dénoteraient alors d'une recherche de sécurité en tentant de donner du sens à la réalité externe. Pour Anzieu et Chabert (1961), il s'agit là d'un moyen de combler le vide sous-tendu par l'épreuve et sa consigne. Nous pouvons aussi imaginer que, de par sa consigne qui sollicite l'imaginaire, l'épreuve de Rorschach confronte le sujet au risque d'être envahi par ses sollicitations émotionnelles trop douloureuses. Le fait alors de rechercher une réponse au lieu d'investir consciemment son monde interne, serait alors un moyen de ne pas être mis à mal par le débordement de la symbolisation.

Au niveau relationnel, ce genre de remarques peut se comprendre comme un moyen pour qu'autrui, le psychologue, vienne confirmer la justesse de la réponse. Phénomène qui se retrouve particulièrement au temps de la latence (Roman, 2009), période où l'enfant est plus sensible aux attentes que le clinicien peut avoir à son encontre. Ce type de commentaires seraient alors à voir comme un moyen de contrôler la production projective qui organise le lien au psychologue.

A noter que nous ne tenons pas compte ici des verbalisations du type « *on dirait* », « *on aurait dit* » car le conditionnel marque la distanciation adéquate avec ce qui est présenté par le stimulus visuel.

- **JT2 : Interprétativité pathologique**

Pl. II « *Comme ça on dirait une bête méchante* »

Pl. II « *deux éléphants qui se touchent, on dirait qu'ils se font mal* »

Pl. IV « *un T-shirt* », à l'enquête : « *c'était un garçon qui aimait pas trop son T-shirt alors il avait déchiré tout là* »

Ce critère permet ici de repérer les kinesthésies où l'enfant attribue une intention à caractère agressive aux personnages de sa réponse. Ici, non seulement la qualité de la distance entre

sujet et objet est questionnée, mais également la qualité des enveloppes psychiques dans leur garantie de sécurité interne.

En soi, les kinesthésies représentent un mouvement projectif puisqu'il s'agit d'un élément qui n'est pas représenté par le matériel, c'est donc le sujet qui apporte cette dimension dynamique à la perception (Anzieu et Chabert, 1961 ; Beizmann, 1982). Selon Roman (2009), les kinesthésies sont avant tout à voir comme le signe d'un mode élaboré d'investissement du processus représentatif. Il s'agit toutefois de questionner leur nature et leur qualité, qui dans notre cas concerne celles caractérisées par l'assignation d'une forme d'agressivité au personnage, rendant alors le matériel vivant dans une dimension persécutoire.

Il semblerait que ce type de kinesthésies tiennent une place particulière dans l'analyse de la qualité de la distance du sujet à l'objet. En effet, plusieurs auteurs (Anzieu et Chabert, 1999 ; Richelle *et al.*, 2009) y voient la marque d'une effraction du projectif sur la réalité externe amenuisant alors l'ancrage de l'enfant dans le réel. Il semblerait que ce type de réponses intervienne dans le cas où l'enfant vit la scène externe de manière menaçante, ou toutefois de manière particulièrement désagréable et inquiétante pour son intégrité. L'enfant userait donc d'une appréhension de la réalité sur un mode fictif afin de se distancer de cette réalité source de trop d'angoisses (Roman, 2009). La situation projective qui place le sujet dans une position de passivité par rapport au psychologue peut en effet exacerber ce vécu persécutoire, tout comme les contenus latents qui découlent du matériel (Richelle *et al.*, 2009). Ainsi, pour faire face à l'angoisse, et pallier ce sentiment d'insécurité face à la réalité externe, l'enfant se distancerait du réel au profit de son monde interne.

Ciccone (2014) prône un point de vue intéressant concernant l'instauration d'intention agressive par l'enfant au personnage qu'il anime. Selon lui, ce type de réponses dénoteraient d'un moyen pour le sujet d'attribuer à l'objet ce que le sujet ne peut lui-même traiter et contenir à l'interne. Il s'agit alors là d'un type de défense basé sur l'identification projective où l'enfant attribue à l'objet les qualités mauvaises qu'il ne peut s'approprier. L'identification projective sur la réalité donne à penser ici la relative désorganisation qui peut résider dans le sujet qui peine à mettre de l'ordre parmi les objets et stimuli qui composent la scène externe.

Ce critère doit toutefois être nuancé car plusieurs auteurs (Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009) notent que le fait d'attribuer des intentions agressives à des personnages serait le témoin de la capacité du sujet à intégrer et à symboliser le conflit pulsionnel qui l'agite, du moment que la kinesthésie se construit dans une qualité formelle adéquate. Cependant ce type de réponses devient questionnant en période de latence, temps du développement où le travail du refoulement des thématiques agressives devrait pouvoir se mettre en place (Boekholt 2006 ; Roman, 2009).

- **JT3** : *Vécu d'angoisse ou mouvement de réassurance*

Ce critère recense les réponses déterminées par l'estompage de type *clair-obscur*, c'est-à-dire toutes les réponses que l'on cote généralement Clob, FClob et Clob F. Ces réponses, pour être

cotées comme telles, doivent être déclenchées par la massivité du noir de la tache d'encre et doivent également comporter une tonalité dysphorique explicite (peur, menace, angoisse). De ce fait, ces réponses concernent essentiellement les planches I, II, IV et V. Il s'agit également ici de coter les réponses contenant un caractère angoissant qui sont directement suivies par un mouvement de réassurance ou de dénégation de la part de l'enfant. Nous recherchons alors, en analysant la dynamique affective du protocole, à interroger la qualité de la distanciation du sujet face au matériel et de ce qu'elle implique au niveau de la sécurité interne de ce dernier.

Evidemment, l'angoisse est inhérente à tout fonctionnement psychique (Richelle *et al.*, 2009), et l'épreuve de Rorschach tend clairement à la mobiliser de part sa nature inhabituelle et étrange. L'apparition de l'angoisse fait donc partie d'un processus normal dans ce cadre (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). Cependant, il s'agit, au travers de l'épreuve de Rorschach, de questionner la capacité du sujet à gérer les conflits internes qui en découle et d'analyser son efficacité dans cette tâche.

➤ *Réponse de type clair-obscur*

Pl. II « *Un monstre avec de gros yeux. Mais surtout des grandes dents et deux pattes avant* »

Pl. II « *on dirait une bête méchante qui aiment manger des animaux avec des crocs* »

Ces réponses, qui sont relativement rares avant l'âge de 8 ans (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984) et généralement très peu utilisées par les enfants ou adolescents plus âgés (Baumann *et al.*, 2012), témoigneraient d'une difficulté du sujet dans la mise en place de défenses permettant de pallier sa sensibilité face au caractère foncé de la tache, l'éprouvé affectif ne pouvant être contenu (Baumann *et al.*, 2012 ; Richelle *et al.*, 2009). On peut alors comprendre que les mobilisations affectives du sujet semblent envahies par la réalité externe (Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009). Le matériel suscite ici une forte charge affective, ce qui questionne la perméabilité du psychisme du sujet qui semble rapidement agité par des angoisses face à la réalité extérieure. Le monde externe est ici surinvesti et risque d'attenter à la continuité interne du sujet. La conséquence en est que le mode de relation à l'environnement devient alors compliqué pour le sujet par défaut de dispositif de pare-excitation (Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009). La distance sujet-objet, réel et imaginaire, semble indistincte, ou en tout cas déstructurante, ce qui affecte la qualité de l'enveloppe psychique qui devient alors facilement mise à mal par la scène externe.

➤ *Réponse à caractère angoissant suivie d'un mouvement de réassurance ou de dénégation*

« *ah, un fantôme ! J'ai pas peur des fantômes, moi !* »

Les mouvements de réassurance lorsqu'ils suivent une réponse angoissante seraient à voir comme une tentative du sujet de rétablir la permanence de son identité face à l'insécurité

interne que le matériel, donc la scène extérieure, lui fait subir (Roman, 2009). L'enfant ou l'adolescent prendrait alors autrui à témoin pour apaiser son angoisse interne. Selon Rausch de Traubenberg et Boizou (1984), le fait de faire preuve de dénégation, qui est une tentative de mettre à distance la représentation afin de réduire l'angoisse (Roussillon, 2014), serait alors le témoin que l'affect, qu'il soit la peur ou l'agressivité, ne peut être reconnu et assumé. L'enfant n'aurait alors pas moyen de contenir cet affect à l'interne par manque de sécurité interne. Dans les deux cas, il s'agit d'une tentative de la part de l'enfant ou de l'adolescent de reprendre le contrôle sur son débordement psychique. Que ces tentatives aboutissent à une réussite (poursuite du protocole sans encombre) ou à un échec (refus, retrait), ces réactions témoignent d'une difficulté de l'enfant à prendre conscience qu'il est dans un jeu de « faire-semblant » et marque alors la fragilité dans la différenciation entre réel et imaginaire.

- **JT4** : *Hermétisme de la perception et de la pensée*

Ce critère tente d'interroger la capacité de l'enfant à partager sa pensée, ou du moins sa perception, avec autrui. Dans ce contexte, l'enjeu développemental, qui a trait à la qualité de la différenciation sujet-objet et de leurs liens possibles, est double. Il s'agit pour l'enfant de se rendre compte qu'il possède son propre espace psychique différencié d'autrui et que ces croyances ne sont pas la réalité (*je suis différent d'autrui*) et ne sont donc pas forcément partagées par tous, car autrui est lui-même doté de son propre espace psychique, avec ces différences et similitudes (*il est semblable à moi dans sa différence avec le monde*).

Une fois la différenciation posée, il s'agit encore pour l'enfant d'y conserver à minima un lien structurant et subjectivant entre réalité externe et réalité interne, garantissant l'accès à la socialisation. Pour se faire il faut que l'enfant fasse preuve d'un certain degré d'accordage entre réel et imaginaire, c'est-à-dire prendre en compte ces deux réalités dans une bonne distance. On se retrouve alors dans la qualité du jeu transitionnel par une saisie symbolique de l'expérience qui peut se révéler au travers du langage dans la production de réponses à l'épreuve de Rorschach, langage qui va ici permettre à l'enfant de partager à autrui (le psychologue) des éléments subjectifs à partir du stimulus perceptif. Le matériel de l'épreuve du Rorschach se propose alors comme médiateur de la rencontre, c'est l'élément objectif qui va permettre de partager un espace commun, support à la relation clinique (Roman, 2009).

Pour évaluer la qualité du jeu transitionnel de l'enfant ou de l'adolescent et sa capacité à partager sa pensée avec autrui, nous regroupons dans un premier temps les productions du sujet où il paraît difficile pour le psychologue de situer l'ancrage perceptif de la réponse, dans le sens qu'il n'arrive pas à retrouver ce que l'enfant représente ou peine à le comprendre dans son discours, du fait que celui-ci soit confus ou que l'enfant montre une difficulté à partager sa pensée. Il s'agit également, dans un deuxième temps, de repérer si l'enfant ou l'adolescent fait preuve d'une forte labilité verbale comme soutien à la représentation et à la production d'une réponse. Enfin, ce critère permet de coter les confabulations du discours, c'est-à-dire les marques de discours où l'enfant commence à raconter une histoire à partir d'un détail de la planche.

- *Difficulté du psychologue à situer l'ancrage perceptif de la réponse, confusion du discours, difficulté à partager sa pensée*

Pl. IV « un géant », à l'enquête : « *ouais mais j'dis euh en fait ça c'est ses gros pieds là ça ça fait pas partie du géant et pis là on voit on voit de plus qu'si plus haut (continue de manière inaudible) c'est c'est on voit plus petit alors là c'est sa tête, c'est comme si on était comme ça et pis là ses bras* »

Dans le cas de difficultés de la part du psychologue à comprendre ce que dit l'enfant et peine à situer l'ancrage perceptif de la réponse, le psychologue fait face à une sorte d'indécidabilité de la forme de la part de l'enfant. En sachant que la manière dont l'enfant va localiser une réponse nous renseigne sur le type d'appréhension du sujet vis-à-vis du monde, c'est-à-dire de la façon qui lui est propre d'entrer en relation avec son environnement et de s'y positionner (Anzieu et Chabert, 1961 ; Richelle *et al.*, 2009), cette indécidabilité marque la difficulté dont fait preuve l'enfant dans son adaptation à la réalité. L'enfant semble alors dans son monde, comme s'il ne partageait pas tout à fait le monde des autres, et le matériel n'est pas un appui pour lever cette rupture avec la réalité et pour freiner les productions fantasmatiques. L'enfant serait ici au risque de trop se distancer de la réalité externe ne lui permettant alors pas de se retrouver au-même niveau que le psychologue, en terme d'un possible partage sur du commun (la planche).

- *Forte labilité verbale comme soutien à la représentation*

Pl. II « *C'est un truc là qu'on voit dans la nature, j'sais pas comment ça s'appelle. C'est comme un crabe. C'est un truc vert et pis qui s'assoit un truc vers l'eau euh j'sais pas comment ça s'appelle. Ben en fait j'sais pas dans la forêt, non pas dans la forêt, mais des fois y a euh en fait c'est comme, c'est un truc qui saute. Il est dans l'eau et pis y a des trucs verts là et, c'est un truc vert qui est dans l'eau. Un papillon, pas vraiment un papillon mais...* »

En ce qui concerne les observations de forte labilité verbale accompagnant la production d'une réponse, on peut comprendre le flot de parole comme participant à la constitution d'une enveloppe sensori-motrice (Richelle *et al.*, 2009) du fait qu'une première enveloppe, celle du monde interne, ferait défaut chez le sujet et que la réalité externe ne peut être investie comme un appui contenant. Ici, l'enfant aurait donc besoin de combler les failles de son enveloppe psychique au travers de la parole afin de faire émerger la représentation.

- *Confabulation du discours*

Pl. IV Réponse : « *un T-shirt* », à l'enquête : « *Là en fait c'était les deux manches et puis en fait c'était un garçon qui aimait pas trop son T-shirt alors il avait déchiré tout là, et pis voilà* »

Pl. I Réponse « *pont* », à l'enquête : « *Pour moi on passait dessous et puis on voyait de l'autre côté du point et là on pouvait aussi passer pour visiter la ville.* »

Enfin, les confabulations du discours peuvent correspondre aux « *réponse inappropriées* » relevées par Kleiger et Peebles-Kleiger (1993) qu'ils conçoivent comme le reflet de l'intrusion des idées chez le sujet ou du déraillement dans le processus de pensée. L'enfant peinerait ici à mettre de côté des idées n'ayant pas réellement lieu d'être dans ce contexte.

Dans ces trois situations, on se retrouve, en tant que psychologue, face à la difficile saisie du discours de l'enfant, les représentations qu'il évoque glissent, échappent au sens du psychologue. L'attention est alors difficilement partagée sur un objet commun qu'est l'engramme perceptif. Tous ces éléments deviennent alors le témoin de difficultés de la part de l'enfant à réguler ses exigences internes et à les articuler avec les exigences externes, de par la non-fiabilité des limites internes du sujet et la mauvaise qualité de la différenciation sujet-objet. La qualité du processus de pensée semble précaire puisqu'envahie par le monde interne. Toutefois, dans certains cas, ces procédés peuvent être appréhendés comme contribuant dans une certaine mesure au processus de symbolisation engagés dans la rencontre avec planches, lorsqu'ils aident à produire une représentation adéquate (Roman, 2009).

- **JT5 : Relation d'objet agressive**

- Pl. IX « *des insectes, ils ont attrapé un poisson* »
- Pl. VIII « *deux bêtes qui commencent à déchirer la voile d'un bateau* »
- Pl. IV « *un projectile pointu qui perce l'atmosphère* »
- Pl. X « *une mouche écrasée par une voiture* »
- Pl. VI « *un loup tué et puis on l'aurait mis en tapis !* »

Ce critère reprend l'échelle *MOA*, dont nous avons déjà parlé à plusieurs reprises, en s'attardant ici sur les cotations du niveau 5 à 7. L'idée étant d'interroger la qualité de la rencontre du sujet avec l'objet et la manière dont il peut entrer en relation avec ce dernier. La nature des relations d'objets perçue aux planches du Rorschach qui se prête à la cotation *MOA* à ces trois niveaux spécifiquement, renvoie au versant destructeur de l'autonomie dans la relation. Brièvement, le 5^{ème} niveau renvoie à des relations de contrôle, c'est-à-dire qu'une figure en domine une autre qui se retrouve alors à sa merci, ici la relation d'objet impose un déséquilibre au détriment de la réciprocité. Le 6^{ème} niveau correspond, quant à lui, aux relations de persécutions alors caractérisées par un fort déséquilibre entre deux figures, dont l'une porte explicitement atteinte à l'intégrité de l'autre. Enfin, le 7^{ème} niveau, se caractérise par la destructivité d'une figure par des éléments hors de son contrôle, généralement entités inanimées (Tuber, 1989).

La présence de relations qui portent atteintes à l'autonomie de l'objet, et donc les réponses où le lien est dangereux et destructeur, pourrait témoigner de la fragilité des limites du sujet rendant le travail de différenciation sujet vs objet difficile (Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009). C'est pourquoi nous avons jugé bon d'utiliser ce type de cotation afin d'avoir des indices pour repérer le degré d'accordage entre le sujet et l'objet, qui, lorsqu'il est massivement

désorganisé, révélerait alors une difficulté de subjectiver l'autre et donc de respecter son unité.

- **JT6** : *Persévération*

Il s'agit ici de coter les phénomènes de persévérations qui se caractérisent par la répétition de réponses semblables à différentes planches de l'épreuve, quelques soient les variations du stimulus. Nous repérons donc les réponses ayant déjà été fournies par l'enfant à une autre planche, sans coter celles qui possèdent une bonne qualité formelle. Ce type de phénomène peut se comprendre de différentes manières.

Déjà, il rendrait compte d'une forme de rigidité et de pauvreté de l'imaginaire qui chercherait inlassablement à trouver un ancrage perceptif à la première idée qui envahit le sujet et cristallise ses réponses. Cela dénoterait d'un jeu figé avec la réalité, par manque de jeu transitionnel possible, une pauvreté dans l'investissement de la pensée qui amène alors une difficulté à jouer, à imaginer (Roman, 2007). Mais nous pouvons également l'appréhender comme un procédé utilisé par l'enfant pour rechercher une continuité afin de pallier le risque induit par la discontinuité des planches (Roman, 2009). Il serait alors à voir comme un moyen de rechercher la permanence de l'objet là où l'épreuve de Rorschach confronte à sa perte et à son absence. Enfin, la persévération est également à voir comme la limite de l'impact de la qualité du stimulus sur la production projective (Roman, 2009), en particulier lorsque la réponse se caractérise par une mauvaise qualité formelle, puisque le matériel perceptif ne semble pas influencer l'image qui habite le sujet à l'interne. Il y aurait alors ici une rupture dans les délimitations perceptives, un « refus d'admettre de nouvelles perceptions » (Chabert, 1998, p.210). Ne prenant plus appui sur la réalité, l'enfant s'enferme dans une « logique subjective » (Richelle *et al.*, 2009, p.161) ce qui serait alors le témoin de la défaillance du processus de différenciation (Chabert, 1998). Chabert (1998) voit la persévération comme un moyen de faire barrage aux excitations externes mais également internes puisque ces réponses semblent dépossédées d'ancrages objectifs et de significations fantasmatiques car ingérables à traiter pour l'enfant.

- **JT7** : *Confabulation du percept*

Pl. I « *un crabe, à cause des pinces* »

Pl. VI « *un chat* », à l'enquête « *à cause des moustaches* »

Il s'agit ici de repérer les réponses de l'enfant ou de l'adolescent s'élaborant à partir d'une généralisation ou d'une extension perceptive d'un détail de la planche à l'ensemble de celle-ci. L'enfant ferait ici preuve d'inférence à partir d'un détail sur le tout au détriment des autres détails de la planche, phénomène qui a été largement étudié par divers auteurs (Anzieu et Chabert, 1961 ; Beizmann, 1982 ; Rausch de Traubenberget et Boizou, 1984 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Rorschach, 1921 ; Rossel *et al.*, 2012). Le repérage de ce type de procédés nécessite la prise en compte des justifications de réponses de l'enfant lors de la phase de l'enquête afin

de repérer les généralisations abusives d'un seul détail de la tache à l'élaboration d'une représentation globale, ceci à l'aide du repérage des localisations qui nous renseignent sur le mode de traitement perceptif dont il a fait preuve pour construire sa réponse (Roman, 2009).

A l'heure actuelle, deux types de confabulations du percept ont été mises en évidence. Pour la première, la réponse se ferait par généralisation arbitraire à partir d'un détail correctement perçu aboutissant alors à une réponse globale de mauvaise forme (l'enfant répond « *crabe* » puis à l'enquête explique que c'est parce qu'il a vu « *des pinces* »). Ces réponses seraient utilisées surtout chez les jeunes enfants (Blomart, 1998). La deuxième, quant à elle, correspond aux réponses s'élaborant par extension d'une image perçue dans un détail à l'ensemble de la tache (l'enfant dit voir « *des moustaches* » sur l'ensemble de la tache, alors qu'il indique à l'enquête qu'elle se trouve dans un détail particulier). Ces réponses sont par contre plus rares quelque soit l'âge de l'enfant selon Blomart (1998). Dans les deux cas, ce type de procédés engendrent nécessairement des réponses de mauvaises qualités formelles. Nous excluons ici les réponses où l'enfant ou l'adolescent verbalise une figure entière (humaine ou animale) alors qu'il ne perçoit que le visage, glissement acceptable et courant chez les enfants et adolescents qui témoigne, selon nous, davantage d'un manque de précision lors de la passation que d'une confusion partie/tout (l'enfant répond « *un renard* » à la planche I puis à l'enquête explique « *on voit sa tête* » en pointant toute la tache).

Nous devons toutefois noter que l'emploi de réponses confabulatoires feraient parties d'un processus normal dans le développement de l'enfant (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984) notamment d'âges préscolaires (Leichtman, 1996). En effet, le jeune enfant ne posséderait pas encore la capacité à discriminer de manière adéquate les formes de la tache (Roman, 2009), n'ayant pas encore eu accès à une différenciation nette entre lui et l'objet et à une capacité de symbolisation efficace. Ce phénomène tendrait cependant à disparaître à partir de 6 ans (Roman, 2007), ce qui nous questionne quant à l'appréhension du monde de l'enfant ou de l'adolescent lorsque ce phénomène apparaît plus tardivement dans le développement, signant alors l'immaturation ou un trouble psychopathologique (Leichtman, 1996).

Il semblerait en effet que la confabulation, lorsqu'elle apparaît plus tardivement, serait le témoin d'une atteinte dans les processus de pensée du sujet (Richelle *et al.*, 2009) en particulier au niveau des processus de symbolisation (Roman, 2007) où il y règnerait une confusion chez le sujet entre ce qui appartient à une partie de la planche et ce qui appartient à son ensemble. Pour d'autres auteurs, il s'agit plutôt d'une atteinte dans la saisie perceptive (Beizmann, 1982) puisque l'enfant se retrouverait dans l'incapacité à séparer et isoler la partie de l'ensemble qu'il appréhende de manière confuse. Dans les deux cas, le sujet qui fait preuve de globalisation ne semble pas pouvoir admettre la possibilité de différencier les parties du stimulus (Richelle *et al.*, 2009), confondant alors l'ensemble et les parties (Anzieu et Chabert, 1961 ; Beizmann, 1982 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984). Selon Rossell *et al.* (2012), il s'agirait là d'un raté dans l'élaboration de l'épreuve de réalité, puisqu'il y aurait un défaut dans la capacité du sujet à comparer sa représentation à ce qui est objectivement perçu et à

réajuster ces possibles éléments non-conformes. En effet, l'épreuve de réalité, selon eux, permettrait à l'enfant de tenir compte du stimulus perceptif dans son élaboration de la représentation, alors que les réponses confabulées tentent de supprimer les limites de la forme des planches pour imposer les siennes propres dans une recherche de faire tenir le tout ensemble.

Nous comprenons alors que la confabulation du percept dénote d'un processus largement projectif dans l'élaboration de la réponse puisque le sujet retient un seul détail pour interpréter erronément l'ensemble. Le processus perceptif devenant ici inadéquat ou arbitraire, l'appréhension du monde par l'enfant se ferait sur un mode régressif (Leichtman, 1996 ; Roman, 2007), annihilant la différenciation (Richelle *et al.*, 2009) dans une lutte pour faire tenir le tout ensemble (Rossel *et al.*, 2012) de par le risque qu'encourait le sujet d'envisager que les éléments puissent être séparés et indépendants. La construction du monde de l'enfant ou de l'adolescent et sa manière d'être-au-monde seraient alors appréhendées sur des modalités infantiles (Roman, 2009), caractérisées par la fragilité des limites séparant le sujet de son environnement.

- **JT8** : *Kinesthésie de mauvaise forme*

Plusieurs auteurs s'accordent à appréhender les kinesthésies comme étant en soi un mouvement projectif qu'ils associent fréquemment à la richesse de l'activité imaginaire et de l'investissement dans la production de la représentation (Anzieu et Chabert, 1961 ; Rausch de Trautenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009) du fait principalement que le mouvement en soi n'est pas représenté par le matériel puisque les stimuli sont statiques. Ainsi, au travers des réponses kinesthésiques, l'enfant ou l'adolescent posséderait la capacité à mobiliser ses objets internes en y figurant leur nature et leur qualité, travail qui exige un minimum de constructions fiables des frontières entre monde interne et réalité externe (Rausch de Trautenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009). Toutefois, des auteurs tels que Rossel *et al.* (2012) critiquent cette prise de position et insistent sur l'importance d'interroger la qualité formelle dans laquelle s'inscrit la réponse kinesthésique (Anzieu et Chabert, 1961 ; Rausch de Trautenberg, 1970 ; Rossel *et al.*, 2012) puisqu'elle va nous informer sur la possible inscription du sujet dans la réalité (dans sa dimension de distance efficace entre monde interne et monde externe) et sa potentialité de contrôle de son activité interne.

Il s'agit donc pour ce critère de s'attarder sur la qualité du déterminant kinesthésique, en tenant compte ici de toutes les kinesthésies confondues étant donné qu'elles témoignent toutes d'un mouvement projectif de la part de l'enfant.

Nous rappelons aux lecteurs que la détermination de la qualité formelle d'une réponse dépend, en premier lieu, de la norme de sa fréquence d'apparition (critère statistique) dans une population donnée. Nos protocoles ont ici pris pour référence le livret de cotation de Blomart (1998). Dans un deuxième temps, il s'agit parfois pour le psychologue de déterminer lui-même l'adéquation de la réponse de l'enfant ou de l'adolescent à ce que le stimulus peut

renvoyer perceptivement, critère plus subjectif qu'il s'agit d'éviter le plus possible. Ainsi, une réponse qualifiée de mauvaise forme est une réponse qui a échoué à cette double exigence (Roman, 2009), la perception de l'enfant ou de l'adolescent ne se conformant alors pas aux caractéristiques objectives de la tâche (Richelle *et al.*, 2009). Il est généralement admis que ce type de réponses questionnent la qualité du lien avec le matériel perceptif, dénotant d'un débordement de l'imaginaire du fait de la fragilité des frontières entre monde interne et réalité externe (Roman, 2009). Ceci risquant notamment de mettre à mal la qualité de l'inscription socialisante de l'enfant ou de l'adolescent (Anzieu et Chabert, 1961 ; Richelle *et al.*, 2009 ; Roman, 2009) puisqu'il ne semblerait pas en mesure d'appréhender la réalité de façon adéquate et partagée par autrui (Richelle *et al.*, 2009).

Dans ce cas, nous comprenons alors que les kinesthésies de mauvaises formes dénoteraient d'un processus où la projection l'emporterait au détriment de la prise en considération objective du percept, les liens entre réalité externe et monde interne ne peuvent guère se faire, il n'y a pas de compromis entre ces deux réalités. Ceci rendrait alors compte d'un envahissement du fantasme fragilisant alors la qualité du rapport au réel de l'enfant ou de l'adolescent (Anzieu et Chabert, 1961) et la sécurité de son monde interne qui ne peut alors contenir les excitations internes dont il fait l'objet. L'enfant ou l'adolescent pouvant difficilement s'inscrire socialement puisque sa saisie du monde est peu partagée (Richelle *et al.*, 2012), son adaptation à son environnement ne peut qu'être fragilisée.

- **JT9** : *Difficulté à se détacher du percept*

Pl. IX « *Du vert, du orange, du rose, une ligne, un peu de bleu* »

Pl. II « *en fait ça représente quelque chose en vrai ?* »

Afin de poursuivre notre analyse sur la qualité du jeu transitionnel déployé par l'enfant ou l'adolescent, il s'agit ici de nous concentrer, non plus sur l'effraction du projectif au détriment d'une prise en compte des qualités perceptives du matériel, mais bien alors du difficile déploiement des objets internes du sujet au profit d'une saisie de la planche essentiellement perceptive. Pour se faire, nous cherchons ici à coter les réponses des enfants et adolescents qui placent au premier plan les caractéristiques explicites et sensorielles du stimulus, que ce soit en faisant référence aux limites, à la couleur ou à l'estompage de l'engramme perceptif. L'enfant semble alors ici à la recherche d'indices objectifs pour produire une réponse ou alors ne produit pas de représentation à proprement parlé. Ces phénomènes semblent être le témoin d'un jeu difficilement possible de la part de l'enfant ou de l'adolescent entre imaginaire et réalité et questionneraient la qualité de la différenciation de ces deux espaces.

Selon plusieurs auteurs (Boekholt, 2006 ; Klein 1950 ; Rausch de Traubenberg, 1984 ; Winnicott, 1935), le recours à la réalité externe serait un mécanisme de défense que tous les enfants utilisent à un certain moment du développement afin de faire face à l'angoisse suscitée par la rencontre des premières situations de danger. L'accrochage à la réalité externe permettrait alors ici de réduire les tensions internes vécues par l'enfant induites par

l'extérieur, les frontières entre dedans et dehors n'étant pas encore suffisamment constituées. Nous pouvons retrouver ce mécanisme de défense à l'épreuve du Rorschach chez les jeunes enfants (Blomart 1998 ; Roman, 2009) qui tendent à adopter un mode de saisie du matériel s'appuyant massivement sur la dimension de l'éprouvé sensoriel, engendrant fréquemment des réponses descriptives du matériel. Ces mêmes auteurs notent toutefois que leur apparition au Rorschach à un âge plus avancé (à partir de 5 ans pour Blomart (1998) Roman (2009)) serait le témoin d'une difficile saisie symbolique du matériel de par l'absence d'objets internes stables due à la fragilité de la construction des limites entre monde interne et monde externe.

En effet, utiliser la réalité externe de cette manière nous confronte à deux types de fonctionnement psychique (Roman, 2009 ; Rossel *et al.*, 2012). Dans le premier cas, l'accrochage aux caractéristiques explicites du stimulus serait le moyen d'éviter le surgissement d'éléments affectifs qui menacent de submerger l'enfant ou l'adolescent dans sa continuité psychique (Boekholt, 2006 ; Chabert et Anzieu, 1961 ; Chabert, 1998 ; Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984 ; Roman, 2009 ; Winnicott, 1975). Dans le deuxième cas, le recours à la réalité externe serait au contraire le seul moyen de les exprimer car elles doivent être garanties d'objectivité ou du moins contenues par des enveloppes extérieures bien délimitées pour être abordées (Boekholt, 2006). Dans le prolongement de cette réflexion, on peut également ici se questionner sur la perméabilité et la sensibilité de l'enfant ou de l'adolescent aux qualités du stimulus externe qui font l'objet de tant d'attention comme si elles envahissaient le sujet en figeant les processus de symbolisation. Dans tous les cas, il semblerait que le monde interne de l'enfant ou de l'adolescent ne soit pas assez sûr et contenant (Chabert, 1998), voir inhabité (Boekholt, 2006), puisqu'il doit s'appuyer sur l'extérieur pour être contenu et accessible.

Il nous faut toutefois aborder l'enjeu relationnel qui peut également influencer la mise en place de telles réponses chez l'enfant ou l'adolescent. En effet, Rausch de Traubenberg et Boizou (1984) y voient également ici un moyen de la part de l'enfant de prouver à l'autre (le psychologue) qu'il peut « bien voir » dans l'attente d'une reconnaissance intellectuelle. Il s'agit également selon eux, à ce niveau, de les envisager comme un potentiel refus de la part de l'enfant ou de l'adolescent de s'impliquer personnellement dans l'épreuve et de se dévoiler à autrui.

4.3 Axe RM : *Recours à la motricité*

Bien que le Rorschach soit une épreuve verbale et que son analyse se centre principalement sur les productions langagières du sujet, il est tout de même recommandé de noter tous les comportements du sujet que le psychologue observe durant l'épreuve (Beizmann, 1982 ; Roman, 2009). Ces éléments ne font pas partie du système de cotation conventionnel du protocole et pourtant ils permettent de situer le contexte d'apparition des réponses et la dynamique de leur production (Roman, 2009). La motricité engagée par le sujet va donc nous donner des indices sur le fonctionnement psychique de l'enfant ou de l'adolescent, c'est

pourquoi il nous a semblé essentiel que cet axe d'analyse figure dans notre grille de dépouillement. Boekholt (2006) en a d'ailleurs mesurer toute l'importance dans son travail sur les épreuves thématiques chez les enfants et adolescents en intégrant le recours à la motricité dans ces procédés d'élaborations des récits.

En effet, lorsque l'on travaille avec l'enfant, la motricité prend un sens particulier, étant donné qu'au niveau développemental, c'est au travers du corps que le self et ses délimitations peuvent se construire (Anzieu, 1994 ; Mahler, 1973 ; Sanglade, 1983). Le corps, en tant que support permettant à l'enfant de se confronter à la réalité, peut alors être utilisé comme appui à l'émergence de représentations tenant compte de la double sollicitation du Rorschach (entre réel et imaginaire), en particulier lorsque l'aire transitionnelle de jeu fait défaut. C'est pourquoi on associe très souvent l'utilisation du corps propre dans l'épreuve de Rorschach comme le témoin de la défaillance dans la constitution d'une espace psychique stable, puisque le corps viendrait alors exprimer ce qui ne peut être mentalisé (Frédéric-Libon, 2005). Cependant, l'agir corporel peut aussi être appréhendé dans sa contribution au développement psychique puisqu'elle peut servir d'appui, dans certains cas, à l'émergence de la représentation, du moment que ces comportements n'envahissent pas le protocole et la scène clinique. Quoi qu'il en soit, l'utilisation du corps au Rorschach peut nous renseigner sur la qualité de l'intériorisation de l'objet par le sujet.

Dans cet axe d'analyse, il s'agit ici de repérer les indices moteurs ayant une influence sur la productivité et la capacité représentationnelle de l'enfant, afin d'accéder au contexte de production des réponses. Toutefois, nous ne prenons pas en considération les manipulations « conventionnelles » des planches (retournements des planches). Le Rorschach impliquant une relation duelle, il s'agit également de retrouver ce que la motricité implique au niveau de l'engagement relationnelle dans lequel l'enfant s'inscrit. Ce dernier aspect sera cependant étudié de plus près dans la dernière catégorie consacrée entièrement à la relation clinique engagée dans l'épreuve (axe RC). Il s'agira également d'observer à quel point le corps devient la zone d'investissement privilégié de l'enfant comme mode de traitement de la rencontre avec le matériel de l'épreuve, ce qui nous renseignera sur les capacités de modulation de l'excitation de l'enfant en analysant la fréquence d'apparition de ces comportements.

- **RM1** : *Accompagnement structurant du discours par la sphère motrice*

Pl. VII « *On dirait deux bêtes qui font une danse égyptienne, parce qu'il font comme ça (geste) »*

Ce critère nous permet de coter les observations faites par les psychologues en rapport avec la gestualité ou le mime suivant une réponse. Ainsi, il s'agit ici de mises en scène des réponses au travers du corps. Ce type de comportements peuvent être analysés au niveau de leur signification à un niveau psychique, mais également relationnel puisqu'en produisant ce type de comportement dans une telle situation duelle, l'autre, qui observe, est forcément d'une manière ou d'une autre impliqué.

Au niveau psychique, ces comportements peuvent être envisagés comme un recours bénéfique du corps en tant que soutien dans le travail de symbolisation de l'enfant. Toutefois, ce type de comportements peuvent être le signe d'un besoin de la part de l'enfant de souligner la frontière entre le réel et l'imaginaire (Boekholt, 2006) et témoigner de l'impossibilité de l'enfant à établir un investissement intériorisé du mouvement qu'il est en train de mettre en scène (Roman, 2009) puisque l'enfant se trouve dans le besoin de mimer ce qu'il verbalise, d'extérioriser ce qui est dit. Cela peut s'observer lorsqu'il s'agit de contenus douloureux, que le corps tenterait alors de figurer à l'interne. Le risque ici est qu'une exacerbation de ce type de comportements peut faire tomber l'enfant dans un mode de théâtralisation, activité défensive particulière (Boekholt, 2006) qui signerait une difficulté de la part de l'enfant à différencier son corps propre de la planche, comme si le sujet abolissait alors l'espace entre lui et l'objet, signe d'un système archaïque de pensée (Frédéric-Libon, 2005).

Au niveau relationnel, ce type de comportement peuvent se voir comme une tentative d'intégrer autrui, ici le psychologue, dans sa production. Ainsi, c'est en utilisant le corps que l'enfant fait preuve de partage en tentant d'intégrer le clinicien dans son jeu. Boekholt (2006) y voit un appel à la relation, rendant ainsi sa représentation plus vivante et plus convaincante, dans la recherche d'une confirmation de l'autre, d'une quête de soutien. Ici, le corps devient le mode d'investissement privilégié pour rentrer en relation avec autrui, comportement assez infantile.

- **RM2** : *Recours à la sphère motrice au lieu du mot*

Pl. II « *une chauve-souris qui vole* », à l'enquête : « *les ailes, là sa tête avec comme si elle avait le bec un peu comme ça* (mime sur elle même) »

Pl. IV « *un peu la forme d'un bras comme si je faisais comme ça* (écarte ses bras) »

Ce critère englobe les comportements utilisant le corps propre lorsque les mots font défaut. On se retrouve alors ici face à une difficulté momentanée de la part de l'enfant à formuler une représentation, face à l'échec de la représentation-chose en représentation-mot (Roman, 2009) de par un défaut de vocabulaire ou du fait qu'il fait appel à une représentation peu verbalisable (Boekholt, 2006), qui alors utilise le corps pour la traduire. Le corps remplaçant alors le mot, l'expression se fait sur le mode corporel, qui toutefois n'est pas un appui suffisant pour soutenir l'activité de symbolisation puisque le mot reste introuvable. Ces procédés, généralement observés chez les jeunes enfants, sont bien plus questionnants lorsqu'ils interviennent à un âge plus avancé. On se retrouve alors face à une défaillance de mentalisation (Frédéric-Libon, 2005) où « la différenciation sujet-pensant/objet-pensé est clairement défaillante. » (p.650).

Ici aussi nous pouvons envisager que ce type de comportements possèdent un objectif relationnel qui serait qu'autrui vienne nommer à la place de l'enfant, l'aide à construire du sens qui peine à s'ancrer à l'interne. Tentative d'entrer en relation certes assez infantile puisque c'est le corps qui est privilégié pour entrer en contact avec autrui au lieu du langage.

- **RM3** : *Traduction massive de l'éprouvé dans le registre moteur (court-circuitage)*

Nous cotons ici toutes formes d'agitations motrices entraînant une inhibition verbale, c'est-à-dire que l'enfant s'agite sans que ce ne soit explicitement lié à la représentation dans le discours puisque la motricité entrave entièrement le travail de symbolisation. Ces comportements d'instabilité engendrent alors une interruption dans le fil projectif et dans l'enveloppe narrative, et peuvent être liés à l'impact du matériel par son contenu manifeste ou latent suscitant alors une réaction motrice plus ou moins importante de la part de l'enfant.

On peut comprendre ici que c'est au travers de l'agir que l'enfant induit une rupture dans le fil de la passation, ce dernier tentant de se protéger de ce qui est menaçant. Selon Roman (2007) ce type de réaction traduit l'impossibilité à construire un fond de sécurité interne de la part de l'enfant pour faire émerger la représentation, témoin de la fragilité de la construction des assises narcissiques. On retrouve parfois dans ce type de comportements, des mouvements de fuite face au matériel, ce type de réaction est très questionnante puisqu'il s'agit alors d'un retrait libidinal utilisant le corps devant la sollicitation que suscite la planche, qui, selon Boekholt (2006), signe une forme de déni d'une partie ou de toute la réalité externe, défense primitive que l'on retrouve notamment en situation autistique.

4.4. Axe RC : *Relation clinique*

Dans tout examen psychologique, l'engagement relationnel de l'enfant avec le psychologue est un outil d'analyse largement utilisé pour se munir de pistes de compréhension concernant son fonctionnement psychique, en particulier sur la façon dont l'enfant peut vivre la présence d'autrui. C'est pourquoi il nous est apparu évident d'inclure cet aspect dans notre grille d'analyse.

Au Rorschach, l'enfant fait face à une situation nouvelle, inconnue et, quoi qu'on en dise, nous l'avons dit, quelque peu étrange. Cette situation clinique va mettre en jeu les enjeux d'une relation à un autre-sujet incarnée par la figure du clinicien, au travers d'un outil de médiation que sont les planches présentées à l'enfant. Une partie de l'épreuve du Rorschach permet alors de mettre à jour les capacités adaptatives de l'enfant face à une situation nouvelle et de relever notamment la manière dont celui-ci, dans ce contexte, va entrer en relation avec autrui.

Cet axe tente donc d'étudier la spécificité de l'investissement de l'enfant dans le lien à un autrui (le psychologue) qui peut représenter plusieurs rôles (figure d'autorité, figure de l'étranger, figure de l'étayage, etc.). L'idée étant ici d'évaluer la manière dont l'enfant investit la relation clinique afin d'évaluer sa capacité d'être au monde, d'un point de vue relationnel. En effet, selon Chagnon (2011), l'analyse des enjeux relationnels, lors d'une telle situation clinique, est très importante car elle laisse entrevoir l'histoire du sujet dans son rapport à autrui du fait que la situation clinique réactualise les enjeux déployés dans la rencontre avec l'objet premier qu'est la figure d'attachement. Ainsi, l'attitude de l'enfant face au clinicien

peut nous donner des indices quant à son autonomie psychique et la qualité des relations qu'il a pu jusqu'alors construire et les prochaines à venir.

Selon nous, l'enjeu maturatif se joue ici à plusieurs niveaux. Déjà en fonction de la distance relationnelle qu'établit l'enfant avec le psychologue. Ensuite en fonction de la manière dont il peut utiliser ce dernier comme un adulte sur lequel il peut s'appuyer. Et enfin dans sa capacité à partager ses pensées en tenant compte du fait qu'autrui possède les siennes propres. Tout ceci dans le respect du cadre imposé par la situation. Pour évaluer le mode relationnel qu'entretient l'enfant avec le psychologue, il s'agit d'identifier la position de l'enfant face à autrui, la nature et la qualité des sollicitations qu'il émet envers le psychologue, l'adéquation au cadre de l'épreuve et sa capacité de modulation de son excitation en présence d'autrui dans une telle situation. Nous sortons donc du cadre d'analyse se concentrant purement sur le contenu des réponses pour s'occuper ici des commentaires et des comportements à valeurs relationnelles qui accompagnent ces réponses et colorent le protocole.

Bien entendu, plusieurs aspects, qui échappent à cette grille, vont influencer la manière dont l'enfant va investir la relation, comme par exemple le cadre de la passation (climat), les raisons de l'évaluation, la dynamique relationnelle qui s'est instaurée dans les entretiens précédents, les caractéristiques personnelles du clinicien, etc. Il est donc essentiel que chaque clinicienne compte de ces éléments dans leur analyse.

Il est également bien de souligner ici que le Rorschach, s'inscrivant en deux temps (passation spontanée et enquête), amène le clinicien à adopter deux postures assez différentes. Dans la première, laissant l'enfant libre court à son imagination, le psychologue doit plutôt se positionner comme garant de l'activité en régulant l'excitation tout en favorisant la production (Boekholt, 2006), ceci en adoptant en général une attitude plutôt passive en comparaison du deuxième temps où le clinicien adopte une posture plus participative, amenant toute sa dimension parfois plus étayante. En effet, le temps de l'enquête est un moment de l'épreuve où l'échange entre les deux protagonistes est plus appuyé ce qui peut parfois soutenir le travail de symbolisation de l'enfant. C'est pourquoi on observe souvent, à cette étape de l'épreuve, l'émergence de réponses additionnelles ou de compléments de réponses de la part de l'enfant ou de l'adolescent. Cet axe ne tient pas compte de la différence entre ces deux temps, c'est au clinicien d'y trouver le sens le plus adapté.

- **RCO*** : *Aucune sollicitation à l'encontre du clinicien (critère qualitatif d'ensemble)*

Utilisé comme un critère qualitatif d'ensemble, celui-ci est coté lorsque le protocole ne mentionne aucune sollicitation de la part de l'enfant à l'encontre du clinicien. Il nous a semblé important de disposer d'un tel critère, afin d'identifier dans un premier temps si l'enfant tente ou non de faire intervenir autrui. Il est vrai que dans toutes situations cliniques on peut s'attendre à un minimum d'interactions engendrées par l'enfant envers le clinicien qui signeraient une possible ouverture relationnelle de sa part. En son absence, la passation nous

paraît étrange, automatique, l'autre semble oublié. La présence de l'autre serait comme niée par l'enfant ou l'adolescent le temps de la passation.

Dans ce cas, le fait qu'autrui ne soit intégré à aucun moment peut témoigner d'une difficulté de la part de l'enfant à établir une relation sur un mode d'étayage, dans le sens qu'autrui ne peut pas être identifié comme assez fiable dans sa fonction possiblement contenante pour entrer en relation avec lui. Il est d'autant plus questionnant alors qu'il s'agit d'une situation où le matériel peut se voir comme médiateur de la relation, dans le sens qu'il relie les deux protagonistes sur un objet commun, facilitant alors l'échange (Roman, 2009).

- **RC1** : *Question, remarque adressée au clinicien*

Ce critère permet de coter les questions ou les remarques que l'enfant adresse au clinicien dans l'idée que ceux-ci ne sont pas neutres de sens et possèdent, comme le mentionne Boekholt (2006, p.161), une valeur de « rapproché symbolique par le mot », c'est-à-dire un moyen d'initier une proximité au travers du langage. Ici l'enfant montre sa capacité d'identifier, de témoigner et de partager son affect avec autrui, mais à outrance cela peut être le témoin de défenses (face à une angoisse de perte, d'impuissance, dépression, etc.) usant de l'expression émotionnelle. Ces sollicitations peuvent prendre plusieurs caractères et significations différentes. C'est pourquoi il nous a semblé important de diviser ce critère en trois sous-catégories en fonction du caractère de la question ou de la remarque que l'enfant adresse au clinicien.

- **RC1a** : *Question, remarque à visée de partage ou de recherche de réassurance*

Pl. III « *On peut dire des trucs imaginaires ?* »

Pl. VI « *Un tapis de fourrure de tigre. Dans les dessins animés y'a souvent un truc comme ça* »

Pl. II « *l'image elle est comme ça ou comme ça ?* »

Ce critère recouvre toutes les sollicitations que l'enfant adresse au psychologue qui ont une valeur de partage ou de recherche de réassurance par rapport à la réponse qu'il émet, la représentation qu'il se fait ou de l'activité en soi.

Ces expressions peuvent se voir comme un appel que l'enfant adresse au clinicien dans une volonté de partager son expérience, ici le clinicien est pris à témoin et cela peut se comprendre comme une « recherche de relation de réciprocité dans un climat de confiance permettant notamment de consolider le lien à la réalité » (Boekholt, 2006, p.161), l'autre permettant alors de faire le pont entre l'imaginaire et la réalité. D'un côté, cela permet à l'enfant de souligner sa propre immaturité, utilisant alors le clinicien pour se rassurer et/ou augmenter ses connaissances. On retrouve alors ici un signe que l'enfant peut faire preuve d'une recherche d'étayage. Mais, d'un autre côté, dans son versant exacerbé on peut se questionner quant à la possibilité que l'enfant rencontre un sentiment d'abandon qui atteindrait sa continuité d'être, investissant alors l'autre dans sa fonction de gardien des repères spatio-temporels qui

peinent à s'ancrer à l'interne chez l'enfant. Ces sollicitations peuvent également être un moyen de tester le lien à l'autre.

➤ **RC1b** : *Auto-dépréciation*

Pl. V « *Là je me suis trompé la première fois* »

Pl. IX « *C'est rien, j'sais pas, je comprends pas* »

Nous cotons ici les sollicitations de l'enfant où ce dernier se montre sous un aspect défavorable au moyen de remarques et de questions relatives à l'image de soi, de reconnaissance explicite de son immaturité ou d'un sentiment d'échec. Cette attitude critique envers soi est souvent liée à une inaptitude à créer, à un vécu d'impuissance, à l'impossibilité de correspondre aux attentes du psychologue, pouvant, dans certains cas, rendre compte d'un vécu de souffrance, comme le décrit Boekholt (2006), qui serait en lien avec un défaut d'investissement narcissique de la représentation de soi. Ces sollicitations, selon elle, seraient un moyen de faire appel implicitement « au regard narcissisant que peut offrir le clinicien » (p.163). Nous excluons ici les remarques tels que « *je ne sais pas* » ou « *je vois rien d'autres* » qui ne témoigneraient pas suffisamment d'un sentiment d'échec de la part de l'enfant.

➤ **RC1c** : *Critiques du matériel et/ou de la situation, plaintes*

Pl. V « *ça peut être tout ces images !* »

Pl. II « *Mais c'est trop bizarre, moche, pas bien fait* »

Pl. VI « *ça ressemble pas à grand chose* »

Pl. X « *Oh celle-là elle est dure !* »

Il s'agit ici de coter tous mouvements relationnels négatifs de l'enfant vis-à-vis de la situation, du matériel ou du clinicien, que ce soit sous forme de critiques ou de plaintes. Ces éléments rendent compte de l'insatisfaction de l'enfant face à ce qui lui est proposé, et ceci peut correspondre à un refus, selon Boekholt (2006), car ils bloquent plus ou moins durablement le déroulement associatif. Très marqués, on se retrouve face à un rejet du matériel, de la situation ou de la relation pouvant faire écho à un sentiment de persécution ressenti par l'enfant, qui, selon Chabert (1998), dénote d'une angoisse que la réalité externe puisse venir faire effraction et mettre en danger l'unité de soi (danger d'intrusion et d'envahissement persécutif). On peut alors se questionner sur la qualité de la sécurité de l'environnement ressentie par l'enfant, et sur comment ce dernier peut utiliser l'adulte dans sa fonction protectrice et contenante face à de tels vécus menaçants.

▪ **RC2** : *Recherche de contrôle dans la relation au clinicien*

Ici, nous cotons toutes interventions de l'enfant où ce dernier cherche à reprendre le contrôle de la situation dans la relation au clinicien. Ceci peut s'observer de plusieurs façons, soit que

l'enfant questionne ou influence la prise de notes du psychologue, qu'il exige des réponses auprès du psychologue, recherche à voir les autres planches ou refuse de répondre aux questions du clinicien. Ceci sont des exemples parmi une diversité de comportements dont le dénominateur commun est une tentative de maîtriser le déroulement de la situation au travers de la relation clinique.

Nous pouvons facilement concevoir que le Rorschach induit une forme de dépendance de l'enfant vis-à-vis de l'adulte pouvant susciter des mouvements persécutoires (par la prise de note, l'enregistrement, la position plutôt passive du psychologue, ou l'examen clinique en général), situation qui peut être acceptée ou alors, comme c'est le cas pour ce type de comportements, combattue. L'enjeu maturatif se trouve être ici double. Il s'agit pour l'enfant de parvenir à respecter cette situation de dépendance, ce qui nous indiquerait la façon dont l'enfant peut faire face à une situation d'impuissance. Nous pensons alors que le fait de tenter de rechercher le contrôle dans la situation clinique est un moyen de renverser cette situation d'impuissance lorsque la relation au clinicien qu'entrevoit l'enfant n'est pas assez vectrice de sécurité et de confiance pour ce dernier. Ainsi ce type de comportement peut se comprendre, selon Boekholt (2006), comme un moyen de se sentir moins vulnérable face au sentiment d'impuissance vécu par l'enfant face à une telle épreuve. Pour ce faire, l'enfant tente de disqualifier la différence des rôles et de les redistribuer, ce qui est alors à voir comme un moyen de se défendre contre l'angoisse de la réalité et d'échapper au cadre posé par autrui qui place les sujets dans une position asymétrique (Rossel *et al.*, 2012). D'autre part, il s'agit pour l'enfant de parvenir à maîtriser la tension interne contre une volonté de satisfaction immédiate, ce qui nécessite un minimum de capacité de mentalisation. En effet, parmi ces comportements, certains traduisent un défaut dans la capacité d'attente et d'anticipation confiante de la satisfaction qu'implique la situation. Cela questionne alors la bonne construction du moi et de l'objet (autrui).

- **RC3** : *Besoin de recadrer, de contenir l'enfant*

Nous cotons ici toutes interventions du clinicien face à l'agitation de l'enfant, dans un besoin de le recadrer ou de le contenir, afin que ce dernier se recentre sur l'épreuve. Cela peut survenir lorsque l'enfant s'agite fortement ne pouvant alors poursuivre l'épreuve, se cache, ou part dans un discours hors du cadre. L'intervention du psychologue a ici pour but de revenir à la passation. On peut comprendre ici que l'enfant peine à réguler son comportement malgré le cadre mis en place par le psychologue et la situation clinique, et tente un mouvement de fuite. Ce type de comportements impliquent alors une rupture dans le fil de la passation et de l'élaboration projective de l'enfant. La scène externe, ainsi convoquée, empêche l'accès au partage d'un vécu interne au sein de la relation clinique. On peut alors envisager l'idée que ce type de comportements suggèrent une difficulté de la part de l'enfant à investir sa scène interne de par le recours à la motricité. Il faut comprendre alors que l'agitation motrice serait le moyen de rechercher une seconde-peau au travers d'une recherche de sensation proprioceptive ou kinesthésique, visuelle ou auditive. On y retrouve alors le besoin très

infantile de se sentir contenu par l'autre de par le manque de contenance interne. Le clinicien se retrouve alors dans le rôle de celui qui régule, qui empêche que les parties morcelées du self ne s'effondrent et qui rassure le risque de perte du lien. La qualité du lien est alors mise à l'épreuve car l'enfant tente, par un moyen dérivé, d'attirer l'attention et de sortir le psychologue de sa position de passivité qui semble le mettre en souffrance.

- **RC4** : *Focus de l'attention porté hors du cadre de la passation*

Ici, le psychologue fait face à un enfant qui peine à investir la tâche, semblant manquer d'intérêt pour cette dernière ou peinant à focaliser son attention de manière continue et soutenue sur la planche, ceci en s'intéressant à des éléments extérieurs faisant partie de l'environnement de la pièce. Ces comportements vont momentanément ou durablement interrompre le jeu, provoquant des mouvements d'investissements et de désinvestissements du matériel et de la relation du fait que l'enfant se laisse solliciter et mobiliser par une autre source d'excitation. Ces observations questionnent alors la qualité de l'attention conjointe dont peut faire preuve l'enfant, on y décèle alors une fatigabilité dans le lien à l'adulte et dans la possibilité de se retrouver dans une scène commune. Selon Roman (2009), c'est le témoin d'une fragilité de la différenciation entre monde interne et monde externe.

5. Méthodologie de la recherche

Ce chapitre vient ici apporter quelques informations concernant la façon dont notre grille de dépouillement a été utilisée pour analyser les protocoles, et fournir des éléments concernant la population étudiée ainsi que l'étude dans laquelle elle s'insère. Il s'agira ensuite de présenter au lecteur ce qui a été fait à partir des données récoltées, notamment la création de nouvelles variables et différentes analyses à l'aide d'outils statistiques.

5.1. Application de la grille de dépouillement

La grille de dépouillement que nous avons élaborée, dont je viens de présenter les critères, a été appliquée aux retranscriptions des 102 protocoles issus de l'étude de Baumann *et al.* (2012) dont je fais mention dans le prochain chapitre. Dans un premier temps, dix protocoles ont été cotés par V. Quartier, M. Briol et moi-même afin d'évaluer notre niveau d'accordage et remanier certains critères de cotation. Nous avons pu confronter nos cotations sur cinq protocoles seulement, par manque de temps, mais cela a déjà permis la précision de certains critères et d'observer que chacun d'entre nous possédait sa sensibilité propre à coter des critères particuliers. Après cela, j'ai appliqué personnellement notre grille de dépouillement au 93 protocoles restants, dont cinq ont également fait l'objet de cotations par V. Quartier et cinq autres par M. Briol afin de disposer d'une base pour évaluer la fidélité inter-juge de cette grille. Malheureusement, sur les cinq protocoles cotés par V. Quartier, un protocole a dû être

exclu de notre analyse de par son nombre excessif de cotations, alors jugé comme un score extrême.

Les cotations ont été repérées par la prise en compte de toutes les réponses spontanées et l'ensemble des verbalisations du sujet qui les accompagnent (justifications lors de l'enquête incluses), ainsi que les précisions sur le contexte de production de ces réponses (comportement, agitation motrice, mimique, gestuelle, verbalisations, etc.). Le repérage de réponses correspondant aux critères de notre grille s'est également basé sur la cotation initiale qui a été effectuée par les psychologues en formation de l'étude de Baumann *et al.* (2012), notamment le repérage de la localisation, du déterminant de la réponse et sa qualité formelle, du contenu et toutes autres cotations dont nous pouvions bénéficier (repérage des confabulations, des réponses de type Barrière et Pénétration, etc.). Nous n'avons par contre pas pris en compte les réponses additionnelles fournies par l'enfant ou l'adolescent au cours de l'enquête afin de permettre par la suite une comparaison entre les scores obtenus au psychogramme et ceux de notre grille de dépouillement. En clinique, cette grille pourrait être utilisée pour les réponses additionnelles afin d'assurer toute l'authenticité des réponses et des verbalisations du sujet à cette épreuve. Nous avons d'ailleurs fait mention précédemment de tout l'enjeu lié au temps de l'enquête qui peut fournir des informations précieuses sur le fonctionnement de l'enfant ou de l'adolescent évalué. De plus, nous n'avons pu appuyer nos cotations sur les feuilles de localisations, ce qui aurait sûrement amélioré le repérage de certains critères (je pense notamment à ID1 (questionnement autour de l'image du corps), JT4 (dans la difficulté à situer la réponse de l'enfant) et JT7 (confabulation du percept)).

En ce qui concerne plus spécifiquement les critères, je rappelle tout d'abord que les critères qualitatifs d'ensemble ne se cotent qu'à une seule reprise pour tout le protocole car ils évaluent une qualité globale repérable uniquement sur la base de la prise en compte de la totalité du protocole. Nous faisons donc mention uniquement de leur présence ou de leur absence pour l'ensemble du protocole. De plus, le critère ID7a se cote pour des planches spécifiques (II, III, VII et VIII) et ceci qu'une seule fois par planche. Enfin, tous les autres critères peuvent être cotés pour chaque réponse fournie par l'enfant ou l'adolescent, sans qu'une réponse ne possède de limite à la cotation. Il est donc possible que pour une seule planche le sujet possède plusieurs fois le même critère, de même qu'une seule réponse puisse contenir plusieurs critères différents.

Finalement, étant donné que les protocoles que nous avons cotés sont des retranscriptions de passations du Rorschach auxquelles nous n'avons pas assistées, l'axe *Recours à la motricité (RM)* et l'axe *Relation clinique (RC)* se sont basés sur des retranscriptions, sans accès possible à la passation dans toute ses dimensions et son authenticité. Nous avons donc adopté le consensus qui définit que la présence de notes et de précisions de la part des psychologues concernant les comportements et les verbalisations hors-réponses ont été inscrites car elles ont été jugées comme importantes pour ces derniers. D'ailleurs, le fait que nos protocoles soient issus de retranscriptions d'entretiens auxquels nous n'avons pas assisté a sûrement eu une influence sur notre cotation, influence qui est toutefois hors de notre contrôle.

5.2. Population étudiée

La population étudiée dans ce travail est issue de l'étude de Baumann *et al.* (2012) qui a recensé 119 enfants. Je vais d'abord vous présenter les critères de sélection et d'exclusion de cette population, et finir par vous présenter quelques informations concernant la population qui a été retenue pour ce travail.

Les enfants recrutés par cette étude sont tous issus d'école de Suisse romande dans l'enseignement ordinaire. Ils ont dans un premier temps demandé l'accord des autorités scolaires puis ont contacté les parents de 860 élèves, dont 119 ont donné leur accord à la participation de leur enfant à l'étude. A partir de cet échantillon, quinze enfants ont été exclu de leur étude car ils présentaient des scores de difficultés au *SDQ* très élevés et ont préféré ne pas les surcharger. C'est à partir de cet échantillon de 102 enfants non-consultants âgés entre 8 et 14 ans ($n = 102$) que j'ai débuté la cotation à l'aide de notre grille de dépouillement.

Après le temps de la cotation, trois sujets ont été exclu de ce travail car ils présentaient un nombre excessif de cotations que j'ai considéré comme des scores extrêmes. En effet, le nombre total de cotation pour ces trois protocoles s'élevaient à 119 pour 45 réponses au Rorschach, à 118 cotations pour 72 réponses et 89 cotations pour 37 réponses. Cette étude se base donc sur 99 protocoles au total, dont 58 filles (58.6 %) et 41 garçons (41.4 %), âgés entre 8 et 14 ans ($m = 10$ ans 4 mois ; $sd = 1$ an 7 mois). Les enfants de cet échantillon présentent en moyenne un QI de 109 ($sd = 15$), moyenne légèrement plus élevée que la population générale.

Ensuite, sous l'influence des théories développementales que j'ai exposée précédemment, cet échantillon a été redistribué en deux groupes indépendants en fonction de l'âge afin d'analyser les possibles différences qui en découleraient. Ainsi, le groupe 1 réunit les enfants dont l'âge les affilie au temps de latence (entre 8 et 12 ans) ($n = 89$) et le groupe 2 rassemble les (pré-)adolescents alors âgés de 12 à 14 ans ($n = 10$). Cette découpe, malgré la disparité de leur taille d'échantillon, permettra par la suite d'évaluer l'effet de ces différents temps du développement sur les variables dont nous disposons.

5.3. Procédure de l'étude de Baumann, Quartier et Antonietti (2012)

Il s'agit dans ce chapitre de présenter brièvement les conditions dans lesquelles les différentes épreuves et questionnaires ont été administrés lors de leur recherche qui avait pour objectif de contribuer à l'amélioration des normes francophones actuellement disponibles concernant l'épreuve de Rorschach chez l'enfant et l'adolescent. Cette étude a fourni une grande quantité de données qui ont d'ailleurs été utilisées dans ce travail.

Tout d'abord, les Rorschach ont été administrés de manière individuelle dans une salle adaptée de l'établissement scolaire, puis ont fait l'objet de retranscriptions et de cotations selon la méthode française et sur la bases de normes fournies par Blomart (1998). Ceci, dans un premier temps, par des psychologues en formations. La cotation de ces protocoles a fait

ensuite l'objet d'une vérification de la part des psychologues formés engagés dans cette étude.

Le QI a ici été évalué à l'aide d'une épreuve d'efficiences intellectuelle (WISC-IV abrégé de Grégoire (2007)) par des psychologues en formation dans une salle adaptée de l'établissement scolaire de l'enfant.

Enfin, le questionnaire *SDQ*, ici le screening *Points forts-Points faibles* (*SDQ* de Goodman, 1997) ont été envoyés aux parents en même temps que la demande à la participation de leur enfant à cette étude, qui ont alors été renvoyés avec leur accord de participation. Un autre screening *Points forts-Points faibles* du *SDQ* a été rempli par l'enseignant de l'enfant ou de l'adolescent en question.

5.4. Traitement des données récoltées

A la suite de ma cotation des protocoles à l'aide de notre grille de dépouillement, le nombre de cotations a été comptabilisé pour chaque protocole, par critère et par axe, et inscrit dans un tableur *Excel*. Ces cotations ont alors fait l'objet d'un calcul de la somme totale de cotations (T_c) qui est la somme de l'ensemble des cotations à l'exception des critères qualitatifs d'ensemble. Il en a été de même pour les différents axes, permettant de calculer des scores T_{id} , T_{jt} , T_{rm} et T_{rc} , sommes de l'ensemble des cotations aux différents axes à l'exception de leurs critères qualitatifs d'ensemble. A partir de ces données, un score total de cotations en fonction du nombre de réponses a été calculé ($T_c\%$) qui est la proportion à la cotation globale (T_c) en fonction du nombre de réponses fournies par le sujet à l'épreuve spontanée, qui prend donc la formule suivante ($T_c\% = (T_c/R) * 100$). Cette variable a été créée dans le but de comparer les scores de cotations des individus avec les éléments issus du psychogramme et de tenir compte de la productivité du sujet qui influence nécessairement le dépouillement. Il ne s'agit toutefois pas d'indiquer ici la proportion de réponse faisant l'objet de cotation, puisqu'une même réponse peut faire l'objet de plusieurs cotations et qu'un critère de notre grille de dépouillement évalue l'ensemble de la planche (ID7a). Par la suite, en vue des résultats obtenus à l'aide du score $T_c\%$, qui seront présentés plus loin, un même type de score a été calculé concernant cette fois les axes constituant notre grille de dépouillement. Ainsi, des variables $T_{id}\%$, $T_{jt}\%$, $T_{rm}\%$ et $T_{rc}\%$ ont également été créées, calculées selon la même méthode mais cette fois à partir des scores totaux obtenus aux différents axes.

Enfin, une dernière variable a été créée à l'aide des scores $H\%$ et $A\%$ obtenus au psychogramme, que j'ai nommée $IC\%$ permettant le calcul d'un score d'*image du corps*. En effet, comme je l'ai mentionné dans la partie théorique de ce travail, les représentations corporelles des réponses fournies au Rorschach étant un point d'appui pour comprendre l'image de soi que le sujet a pu se former (Rausch de Traubenberg et Boizou, 1984), celui-ci est étudié de manière indifférenciée dans notre grille de dépouillement entre les représentations humaines et animales du fait que nous avons à faire à une population d'enfants et d'adolescents, qui généralement privilégie encore la représentation animale,

réponses qui peuvent être étudiées au même titre que les représentations humaines (Roman, 2009). Ce point de vue reste néanmoins discutable car il y a des différences au niveau de l'élaboration du schéma corporel en fonction de la représentation animale énoncée par l'enfant ou l'adolescent. En effet, certaines réponses animales dénotent d'une représentation corporelle plus élaborée et correspondent mieux à l'image du corps humain que d'autres. Par exemple, on peut envisager que des réponses « ours » ou « éléphant » témoigneraient d'une construction du schéma corporel plus élaborée que des réponses telles que « des espèces d'insectes » ou « des bestioles ». Toutefois, notre grille ne permet pas de distinguer ces différents registres pour les réponses animales.

5.5. Techniques et outils statistiques

Dans un premier temps, le nombre de cotations par protocole a été comptabilisé et inscrit dans un tableur *Excel* afin d'effectuer des calculs simples (moyenne, écart-type, etc.) et de disposer d'une première description de nos données. Les données issues de la recherche de Baumann *et al.* (2012) ont également été consignées dans ce même tableur.

A la suite de cela, deux groupes indépendants au sein de notre échantillon ($n = 99$) ont été formés en fonction de l'âge (comme je l'ai déjà mentionné). Puis, une tentative de créer des groupes en fonction des scores $Tc\%$ a été réalisée, dans le but d'identifier les particularités des individus et de leur protocole dépassant un seuil « acceptable » de cotation (deux écarts-type au-dessus de la moyenne). Cependant, étant donné la grande variabilité que nous obtenons pour le score $Tc\%$ ($sd = 49.2$ pour une moyenne de 82.6), seulement 6 sujets se trouvaient au-delà de ce seuil. De ce fait, l'analyse en fonction du score $Tc\%$ n'a pas été poursuivie. Le peu de sujets obtenant un score « élevé » de cotations en fonction de leur productivité ($Tc\%$) peut ici également être expliqué par la relative homogénéité de notre échantillon, qui je le rappelle est issue de l'enseignement ordinaire, est non-consultante et présente peu de difficulté selon les résultats obtenus par les questionnaires *SDQ* des parents et des enseignants.

Par la suite, le traitement statistique de nos variables a été réalisé à l'aide du logiciel *SPSS*. Ainsi, une première description de la distribution de ces variables (âge, QI, résultats au *SDQ*, scores au psychogramme et scores aux cotations) a été effectuée avec le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov afin de savoir quels tests statistiques devaient être utilisés par la suite.

Suite à cela, afin de dégager les liens entre nos variables un calcul du coefficient de corrélation de Pearson (r) pour les variables numériques et un test de Khi-deux d'association (V de Cramer) pour les variables nominales ont été réalisés, tests qui ont également été utilisés pour analyser la validité concurrente de notre grille. Puis, afin de dégager l'effet de l'âge sur nos variables, le test non-paramétrique pour échantillon indépendant de Mann-Whitney (Test de U) a été utilisé dans ce cadre. Toutefois, ce test n'indiquant pas l'ampleur des différences entre les groupes, et étant donné la taille réduite de notre groupe de (pré-)adolescents ($n = 10$), une analyse de puissance de cet effet a été réalisée à l'aide du logiciel *G*Power* (Faul, Erdfelder,

Lang et Buchner, 2007) qui a permis de déterminer un indice de la taille de l'effet (d). Ce procédé permet de contrôler le risque de conserver l'hypothèse nulle alors qu'elle est erronée ($1-\beta$), erreur qui tend à augmenter lorsque la taille de l'échantillon est réduite (Capel, communication personnelle [Polycopié], 2013). Selon les valeurs conventionnelles fournies par Cohen (1969, cité par Faul, Erdfelder, Lang et Buchner, 2009) pour les tests non-paramétriques, l'effet est considéré comme faible si d est inférieur à .5, modéré jusqu'à .8 ou grand au-delà de cette valeur.

Ensuite, afin de tester la fidélité de notre grille de dépouillement et de répondre à la question, « *est-ce un outil fiable et cohérent ?* », la fidélité inter-juge et la fidélité inter-items de notre grille a été évaluée. Pour la fidélité inter-juge, c'est sur la base des cotations de trois juges sur neuf protocoles que j'ai rapportées dans un tableur *Excel* afin, dans un premier temps, d'analyser un degré d'accord entre les juges dans la cotation des réponses fournies par le sujet. Dans un second temps, nous avons dégager le niveau d'accordage par protocole, afin de voir si les juges s'accordent globalement sur l'ensemble du protocole. La confrontation de ces cotations dans ce tableur a permis des calculs simples de sommes, de différences, de moyennes et d'écart-types. Concernant, la fidélité inter-items, nous avons analysé les liens entre tous les critères constituant notre grille de dépouillement à l'aide du logiciel *SPSS* au travers de l'analyse du coefficient de corrélation de Pearson (r) pour les variables numériques et d'une analyse factorielle en composante principale (*ACP*) pour en comprendre la portée. En ce qui concerne ici les critères qualitatifs d'ensemble, c'est en comparant les moyennes et en analysant leurs effets sur les scores obtenus à leur axe respectif que nous avons pu évaluer leur cohérence, ceci à l'aide du logiciel *G*Power*. Ces diverses analyses nous ont fourni de précieux éléments permettant d'orienter les éventuelles modifications à apporter à notre grille de dépouillement pour en améliorer sa validité et son utilité clinique.

6. Résultats

Dans ce chapitre, je regroupe les différents résultats obtenus des observations récoltées sur la population par l'étude de Baumann *et al.* (2012), ainsi que celles que nous avons recueillies à partir du dépouillement des protocoles à l'aide de notre grille d'analyse sur cette même population. Ainsi, il s'agira ici de fournir quelques informations descriptives concernant la population étudiée et les scores qu'elle obtient aux différentes épreuves auxquelles elle a été soumise. Il s'agira également de présenter la fidélité de notre grille par une analyse de la fidélité inter-juges et inter-items de celle-ci, ainsi que sa validité en étudiant ses liens avec les autres variables testées sur notre échantillon (scores au psychogramme et résultats au *SDQ*).

6.1. Résultats généraux de la population étudiée au Rorschach et *SDQ*

Pour commencer, je présente ici brièvement quelques chiffres issus de l'analyse des protocoles des sujets réalisée par les psychologues en formation de l'étude de Baumann *et al.*

(2012) ainsi que les résultats généraux issus des réponses obtenues au questionnaire *SDQ* par les parents et les enseignants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre échantillon qui se composait à la base de 102 sujets a été réduite à 99 du fait que trois protocoles présentaient des résultats extrêmes au terme de notre dépouillement à l'aide de notre grille d'analyse.

Tout d'abord, le test de Kolmogorov-Smirnov indique la présence de deux types de variables. Certaines d'entre elles suivent une distribution normale : QI, G%, D%, F+%, H%, A% et image du corps (IC%) et d'autres sont asymétriques : Âge, R, F%, K, kan, Dd%, référence au blanc, Ban, Sexe et les scores au *SDQ*.

Les sujets de notre recherche fournissent en moyenne 18 réponses par protocole ($sd = 8.6$) dans l'ensemble ($n = 99$) lors de la passation spontanée du Rorschach, allant de 5 (min) à 50 (max) réponses, moyenne et dispersion qui correspondent à ce que l'on peut trouver dans la littérature pour cette tranche d'âge (Blomart, 1998). Nous constatons d'ailleurs, au même titre que cette étude, une diminution de la productivité chez les (pré-)adolescents (entre 12 et 14 ans) ($n = 10$), en effet ce groupe d'âge fournit en moyenne 15 réponses ($sd = 4.3$) contre 18.5 ($sd = 8.8$) chez les enfants d'âge inférieur ($n = 89$). Une diminution de la productivité entre 12 et 14 ans peut être associée à la fragilité qui découle de l'adolescence (Blomart, 1998 ; Roman, 2009), fragilité que nous avons mentionnée précédemment. Il semblerait que l'effet de l'âge ait une influence modérée sur la productivité ($d = .53$). Il s'agira de dégager par la suite si l'âge engendre également des différences au niveau de la cotation à l'aide de notre grille de dépouillement.

En ce qui concerne les scores au psychogramme, ceux-ci correspondent en majorité à ce qui a été mis en évidence par l'étude de Blomart (1998). Nous obtenons toutefois des scores moyens plus bas pour le F+% ainsi qu'un nombre un peu inférieur de kan et de Ban. Par contre nous obtenons des scores plus élevés pour F% et H%. Ces moyennes et leur écart-type sont représentés dans le *Tableau 1* (ci-dessous). Ici, le pourcentage de réponses intégrant le blanc équivaut au pourcentage de GBI, DBI, Dbl, DdBI, etc. Un pourcentage d'*image du corps* (IC%), regroupant le H% et le A% a également été calcul, dont les raisons ont été mentionnées dans la partie méthodologique.

Tableau 1

Moyennes et écarts-type des scores obtenus au psychogramme après dépouillement des protocoles par l'étude de Baumann, Quartier et Antonietti (2012).

	Scores du psychogramme											
	G%	D%	Dd%	F%	F+%	K	kan	H%	A%	IC%	Ban	Int. du blanc %
<i>m</i>	46	37	15	74	58	1	1	17	55	72	3	10
<i>sd</i>	22.9	18.6	12.9	18.9	15.7	1.2	1.2	12.9	21.6	18.5	1.5	7.7

Etant donné que l'étude de Baumann *et al.* (2012) n'a pas relevé de différences entre les groupes d'âges pour la plupart de ces scores du psychogramme, cette analyse n'a pas fait l'objet de mon attention. Ces données issues du psychogramme seront utilisées plus loin pour analyser les liens possibles entre ces scores et ceux obtenus à l'aide de notre grille de dépouillement du Rorschach.

En ce qui concerne les questionnaires *SDQ* remplis par l'un des parents et l'enseignant des sujets de notre recherche, variables qui se trouvent être asymétriques (test de Kolmogorov-Smirnov), nous obtenons des moyennes qui correspondent en grande partie aux normes francophones (D'Acremont et Van der Linder, 2008 ; Shojaei *et al.*, 2009). Les parents et les enseignants de notre échantillon jugent toutefois de manière moins sévère l'ensemble des difficultés rencontrées par l'enfant en question, hormis ce qui concerne les troubles émotionnels dont les moyennes sont similaires aux normes. Les ressources prosociales sont quant à elles évaluées de façon légèrement supérieure par les répondants (parents et enseignants) en comparaison aux normes francophones. Le *Tableau 2* (ci-dessous) représentent les scores moyens des questionnaires *SDQ* des parents, et le *Tableau 3* (ci-dessous) ceux des enseignants.

Tableau 2

Moyennes et écarts-type des résultats obtenus par le questionnaire SDQ des parents.

SDQ Parents						
	Troubles émotionnels	Troubles du comportements	Hyperactivité	Troubles relationnels	Ressources Prosociales	Total
<i>m</i>	2	1	2	1	9	7
<i>sd</i>	2.1	1.1	2	1.4	1.7	4.9

Tableau 3

Moyennes et écarts-type des résultats obtenus par le questionnaire SDQ des enseignants.

SDQ Enseignants						
	Troubles émotionnels	Troubles du comportements	Hyperactivité	Troubles relationnels	Ressources Prosociales	Total
<i>m</i>	2	0.6	2	1	7.7	5.5
<i>sd</i>	1.9	1.8	2.3	1.3	2.4	4.6

A partir de ces scores, la majorité des enfants et adolescents obtient un total de difficulté jugé « Normal » ; 86.9% selon le *SDQ* des parents et 89.9% selon celui rempli par les enseignants, alors que 8% seraient placés dans la catégorie « Etat-limite » à partir du *SDQ* des parents, et 7% selon ceux venant des enseignants. Enfin, en ce qui concerne la catégorie « anormal » 5 sujets (5%) y sont qualifiés à partir des *SDQ* des parents, et 3 selon ceux des enseignants. Je ne vais pas alourdir ce texte avec les résultats nominatifs pour chaque échelle, qui n'apporterait rien de plus au lecteur.

Il y a donc dans notre échantillon ($n = 99$) une faible quantité de sujets qui semblent rencontrer des difficultés globales selon leur parent et enseignant (entre « Etat-limite » et « Anormal », seulement entre 10 et 13% de notre échantillon total). Ces résultats mettent en évidence la « normalité » de notre échantillon, qui en majorité ne semblent pas rencontrer de difficultés notables au quotidien. Cela aura forcément une influence sur la possibilité d'évaluer des fragilités au niveau identitaire à partir d'un tel échantillon.

6.2. Résultats généraux de la grille de dépouillement

Je vous propose ici de passer à l'analyse de notre grille de dépouillement en présentant ses résultats généraux. Il s'agira, dans un premier temps, de décrire les données observées suite à l'utilisation de notre grille de dépouillement sur les protocoles dont nous disposons, puis, dans un deuxième temps, d'en évaluer la fidélité et la validité.

6.2.1. Descriptions statistiques des résultats obtenus à l'aide de la grille de dépouillement

Avant de présenter quelques chiffres relatifs à l'utilisation de notre grille de dépouillement sur les protocoles, je mentionne ici que le test de Kolmogorov-Smirnov a mis en évidence que toutes nos variables issues de notre grille de dépouillement sont asymétriques (critères, axes et total de cotation), ce qui est normal lorsque l'on mesure de telles variables (symptômes, difficultés, etc.).

Le dépouillement de l'ensemble des protocoles que j'ai effectué met en évidence une moyenne de cotation totale (T_c) de 14 cotations par protocole ($sd = 9.67$) allant de 2 cotations (min) à 48 (max) pour notre échantillon ($n = 99$). On constate une forte variation de cette moyenne qui pourrait alors possiblement être due à la qualité des assises identitaires, ce qu'il s'agira d'analyser par la suite. Le test de Mann-Whitney pour deux échantillons indépendants ne relève pas de différences significatives selon les groupes d'âges pour le total de cotation, toutefois le logiciel G*Power relève un effet de l'âge léger voire modéré ($d = .5$), où les plus jeunes (entre 8 et 12 ans) auraient une moyenne de cotations légèrement plus élevée ($m = 14.7$; $sd = 1$) que les adolescents ($m = 10.8$; $sd = 4.7$), adolescents qui, par contre, rencontrent une forte variabilité entre eux. Ces résultats pourraient être influencés par la productivité plus

abondante dans le groupe des plus jeunes, il s'agira donc de confronter cette observation avec le score $Tc\%$ par la suite.

En ce qui concerne plus précisément les moyennes des quatre axes principaux de ces critères, je vous les présente à présent ainsi que les moyennes des critères spécifiques qui les construisent. Ces différentes moyennes, je le rappelle, ne tiennent pas compte des cotations des critères qualitatifs d'ensemble, dont les résultats sont présentés plus loin dans ce chapitre.

Ainsi, concernant l'axe *Développement de l'espace interne (ID)*, on retrouve les moyennes et les écarts-type des cotations aux items de cet axe dans le *Tableau 4* (ci-dessous). On remarque pour cet axe que 7 cotations en moyenne au total (*Tid*) ont été repérées. Il semblerait que les critères ID1, ID6 et ID7a soient ceux qui sont le plus repérés en moyenne dans les protocoles de Rorschach. Alors que le critère ID3 est le moins repéré. D'ailleurs, 68% des protocoles ont fait l'objet d'au moins une cotation ID1, 55% de ID6 et 82% de ID7a, contre environ 20 à 30% pour les autres critères. Au total, tous les protocoles, hormis un seul, font mention d'au moins une cotation répondant à l'axe ID.

Tableau 4

Moyennes et écarts-type des cotations aux items de l'axe ID (Développement de l'espace interne).

		Critères de l'axe ID										
	Total ID (Tid)	ID1	ID2	ID3	ID4	ID5a	ID5b	ID5c	ID6	ID7a	ID7b	ID7c
<i>m</i>	7	2	0.2	0.16	0.2	0.2	0.2	0.7	0.9	1.8	0.2	0.4
<i>sd</i>	4.2	2.2	0.4	0.42	0.85	0.4	0.55	1.3	1	1.3	0.5	0.7

Pour l'axe *Jeux transitionnel (JT)*, dont les moyennes et écarts-type sont mis en évidence au *Tableau 5* (page suivante), celui-ci serait coté en moyenne 5 fois. Ici ce sont les critères JT1, JT6 et JT8 que l'on retrouve le plus fréquemment, alors que le critère JT7 serait plus rare. La cotation est toutefois assez répartie entre ces différents critères puisque le pourcentage de protocoles contenant l'un ou l'autre de ces critères varient entre 12% et 25%, hormis pour les trois critères qui sont le plus repérés ; 41% des sujets ont fait l'objet d'au moins une cotation JT1 et 51% de JT6 et JT8 respectivement. Globalement, 82% des protocoles font mention d'au moins une cotation de l'axe JT.

Tableau 5

Moyennes et écarts-type des cotations aux items de l'axe JT (Jeu transitionnel).

	Critères de l'axe JT									
	Total JT (Tjt)	JT1	JT2	JT3	JT4	JT5	JT6	JT7	JT8	JT9
<i>m</i>	5	1	0.3	0.3	0.5	0.3	1	0.2	1	0.45
<i>sd</i>	5.9	3.6	0.6	0.65	1.3	0.7	1.8	0.4	1.3	0.8

L'axe *Recours à la motricité (RM)* a fait l'objet de très peu de cotations en moyenne comme nous pouvons le constater au *Tableau 6* (ci-dessous), en sachant que le critère RM3 n'a jamais été relevé et RM1 uniquement à 5 reprises. Concernant RM2, seulement 14% des sujets ont fait l'objet de cette cotation au moins une fois. Ce résultat peut être dû au fait que la cotation de ce critère n'a pu se faire que sur la base de protocoles retranscrits et non sur la base de nos propres observations en direct du comportement moteur de l'enfant.

Tableau 6

Moyennes et écarts-type des cotations aux items de l'axe RM (Recours à la motricité).

	Critères de l'axe RM			
	Total RM (Trm)	RM1	RM2	RM3
<i>m</i>	0.2	0.05	0.2	-
<i>sd</i>	0.6	0.2	0.6	-

Enfin, l'axe *Relation clinique (RC)* a fait l'objet de 1.6 cotations en moyenne par protocole (*Trc*), comme nous pouvons le constater au *Tableau 7* (page suivante). On peut ici directement constater une forte variabilité pouvant être associée au besoin plus grand de certains enfants ou adolescents à recourir à la relation clinique par manque de contenance interne, c'est ce que nous tenterons de dégager par la suite. À nouveau, des critères n'ont ici jamais fait l'objet de cotations, comme c'est le cas de RC2 et RC3. De plus, le critère RC4 n'a été repéré qu'à une seule reprise sur les 99 protocoles. En effet, de tels comportements ont été très peu rapportés dans les retranscriptions des psychologues en formation de l'étude de Baumann *et al.* (2012). S'agissant de critères relevant certainement de comportements extrêmes de la part d'enfants et d'adolescents, on peut comprendre leur faible apparition dans un tel échantillon provenant d'une population tout-venante issue de classes scolaires publiques. Ce n'est toutefois pas le cas de RC1a, RC1b et RC1c. RC1a étant le critère le plus repéré, soit 44% des sujets font l'objet d'une telle cotation au moins une fois, contre 12% pour le critère RC1b et 11% pour le critère RC1c.

Tableau 7

Moyennes et écarts-type des cotations aux items de l'axe RC (Relation clinique).

	Critères de l'axe RC						
	Total RC (Trc)	RC1a	RC1b	RC1c	RC2	RC3	RC4
<i>m</i>	1.6	1	0.2	0.2	-	-	0
<i>sd</i>	9.7	2	1	0.7	-	-	0.1

A partir de tous ces résultats, on remarque peu de disparités entre les groupe d'âges et encore moins de manière significative mis à part pour le critère ID6 ($U = 283$, $p = .045$) où l'effet de l'âge serait très fort ($d = .9$). Ce résultat est d'autant plus surprenant qu'il apparaît que c'est le groupe des plus jeunes (8 à 12 ans) qui en détiendrait plus en moyenne ($m = 1$; $sd = 1$) par rapport aux (pré-)adolescents (12 à 14 ans) ($m = 0.3$; $sd = 0.46$). Il semblerait que la qualité effractée du matériel déstabiliserait alors plus les enfants de moins de 12 ans. Par la suite, la taille réduite de l'échantillon du groupe de (pré-)adolescent nous a tout de même poussé à analyser certaines différences de moyennes qui nous interrogeaient malgré leur absence de significativité. Cela a permis de mettre en évidence un effet de l'âge très important pour l'ensemble de la cotation de l'axe ID (*Tid*) ($d = .8$), où à nouveau le groupe des plus jeunes rencontrerait une moyenne de cotation pour cet axe plus élevée ($m = 7.3$; $sd = 4.3$) que le groupe de (pré-)adolescents ($m = 4.8$; $sd = 1$). Nous avons également pu constaté un effet modéré de l'âge pour le critère JT6 ($d = .56$) et JT8 ($d = .6$), avec le même constat ; le groupe de jeunes relève en moyenne plus de cotations JT6 ($m = 1.2$; $sd = 1.8$) que le groupe de (pré)adolescents ($m = 0.4$; $sd = 0.9$), de même pour le critère JT8 (jeunes : $m = 1$; $sd = 1.3$ / ados : $m = 0.1$; $sd = 0.3$). Toutefois, ces résultats peuvent être en partie expliquée par la productivité plus élevée du groupe jeune qui augmente ainsi le potentiel d'éléments à coter, et de ce fait, en augmente la cotation. C'est pourquoi un indice *Tc%* a été créé afin de tenir compte de la productivité des sujets. Ce score correspond au ratio de la somme des critères repérés au total (*Tc*) pour un protocole en fonction du nombre de réponse qui ont été fournies au Rorschach lors de la passation spontanée (R). Ce score trouve ici une moyenne de 82.6 ($sd = 49.2$), on retrouve ici une forte variabilité entre les sujets. Toutefois, nous ne constatons pas ici de différences entre nos groupes d'âge.

Dans la même idée, des scores ont été créé de la même façon pour chaque axe d'analyse, dont les moyennes et leur écart-type sont exposées dans le *Tableau 8* (page suivante).

Tableau 8

Moyennes et écarts-type des scores totaux aux différents axes d'analyse en rapport avec le nombre de réponses au Rorschach.

	Scores totaux des différents axes			
	Tid%	Tjt%	Trm%	Trc%
<i>m</i>	41.8	29.6	1.8	9.58
<i>sd</i>	21.3	29.3	4.69	17.5

À nouveau nous pouvons constater de fortes variabilités au sein de ces scores, quoi que celui de l'axe *ID* est proportionnellement plus faible. Il est donc possible que les sujets de notre échantillon s'accordent plus au sein de cet axe. À nouveau, l'âge ne semblerait pas avoir d'effet sur ces scores, quoiqu'on puisse noter un effet léger sur le score *Tid%* ($d = .47$). Ce serait à nouveau le groupe des plus jeunes qui obtiendrait une moyenne légèrement plus élevée pour cet axe ($m = 42.6$; $sd = 22$) par rapport au groupe des (pré-)adolescents ($m = 34.6$; $sd = 9$). Il est d'ailleurs étonnant de constater que le groupe d'adolescents semble avoir des scores ici plus harmonieux entre eux que le groupe des plus jeunes. Ceci pourrait tendre à l'hypothèse que les plus jeunes seraient potentiellement plus sensibles à cet axe d'analyse, d'un point de vue développemental.

En ce qui concerne les possibles liens entre les résultats aux cotations issues de notre grille et le QI, nous avons constaté que le score à un seul critère (*ID6*) se corrélait avec le QI ($r = .22$). En effet, le nombre d'*ID6* augmenterait avec le QI, lien toutefois assez faible mais qui pourrait tout de même nous pousser à postuler la nécessité d'une certaine malléabilité des enveloppes pour que la pensée se déploie plus efficacement.

Finalement, je vous expose brièvement les résultats concernant les critères qualitatifs d'ensemble en terme de fréquence d'apparition. Ainsi, il apparaît que 15% des protocoles ont répondu au critère *ID0b*, et 23% au critère *ID0p*. En ce qui concerne l'axe *Jeux transitionnel (JT)*, 12% des protocoles possédaient moins de 10 réponses (*JT0-*) alors que 13% ont en rapporté plus de 27 (*JT0+*), et 19% des protocoles ont fait l'objet d'une cotation *JT0L-*. Ces proportions nous semblent adéquates pour représenter nos protocoles puisqu'aucun critère ne fait l'objet d'une cotation extrême. Cela n'est cependant pas le cas pour le critère *RC0* où 46% des protocoles y correspondent. Il semblerait que la relation clinique soit en moyenne très peu investie, puisque près de la moitié de nos sujets ne font aucune intervention à l'égard du psychologue. Enfin, aucun lien d'association n'a pu être détecté entre les critères qualitatifs d'ensemble et l'âge, ni le QI.

6.2.2. Fidélité de notre grille de dépouillement

L'élaboration d'un nouveau test ou, comme c'est le cas ici, d'une nouvelle grille de dépouillement du Rorschach, revient à créer une nouvelle méthode d'analyse dont il s'agit de s'assurer que sa reproductibilité par d'autres évaluateurs fournissent les mêmes résultats. C'est alors que nous jugeons de la qualité de la fiabilité de notre nouvel outil, qui peut déjà être en partie assurée par la définition claire et précise de la façon d'utiliser ce nouvel outil par ses auteurs (Myers et Hansen, 2007), ce qui a fait l'objet de la première partie de ce travail au travers de la définition et de l'explication de chacun des critères composant notre grille de dépouillement. Mais pour tester efficacement la fiabilité d'un outil, il faut soit par analyser sa fidélité test-retest, c'est-à-dire la stabilité des réponses d'un même sujet lors de deux passations successives d'un même test en éliminant le facteur lié à l'apprentissage, soit étudier sa fidélité inter-juges qui qualifie le degré de concordance entre des « observateurs » différents utilisant l'outil pour le même protocole de manière séparée (Anzieu et Chabert, 1961 ; Myers et Hansen, 2007). La configuration du Rorschach rendant difficile de le tester une nouvelle fois, et ne disposant pas de telles données, c'est au travers de la fidélité inter-juges, qui est d'ailleurs un bon indicateur de fidélité dans le cas d'analyse de contenu qualitatif (Myers et Hansen, 2007), que nous allons tester la fiabilité de notre grille de dépouillement.

De plus, pour qualifier un outil de fidèle, celui-ci doit être cohérent, c'est-à-dire que les items qui composent ces différentes échelles doivent répondre au même construct, donc évaluer de manière harmonieuse ce qu'elles sont sensées mesurer, c'est la fidélité inter-items (Myers et Hansen, 2007). Pour se faire, il s'agit d'étudier la consistance interne de notre outil qui consistera ici à évaluer les corrélations entre les items de chacun des axes composant notre grille de dépouillement et d'en évaluer la portée au travers d'une analyse factorielle à composante principale (ACP).

6.2.2.1. Fidélité inter-juges

La fidélité inter-juges étant ici choisie pour contrôler la fiabilité de notre outil, il s'agit toutefois d'avertir le lecteur qu'elle n'a pu être testée ici que sur neuf protocoles ce qui est largement insuffisant pour fournir des résultats significatifs. Toutefois, il est tout de même intéressant de voir l'ampleur de l'accord entre les trois juges qui ont participé à cet exercice. Avant de débiter, je tiens également à pointer le fait que le degré d'accordage entre les juges peut être influencé par le degré d'expérience et de sens clinique des psychologues travaillant avec l'outil (Anzieu et Chabert, 1961). C'est là que le risque que nos « sensibilités » personnelles viennent affecter la qualité de notre utilisation de cette grille puisque le niveau de formation des juges est ici très disparate. C'est pourquoi, nous nous sommes rencontrés à plusieurs reprises avant le début de la cotation de ces protocoles afin de redéfinir et de préciser certains critères qui semblaient rendre difficile une entente mutuelle, cela en cotant ensemble cinq protocoles. C'est à la suite de ces entrevues que nous avons débuté la cotation de nos protocoles respectifs de manière séparée (cinq pour le juge 2 (VQ) et 3 (MB), et dix pour le juge 1 (SL)).

Tableau 9

Degré d'accord entre les juges sur les critères de cotations.

	Degré d'accord
ID0b	1
ID0p	1
ID1	.42
ID2	.25
ID3	1
ID4	1
ID5a	0
ID5c	.38
ID6	.37
ID7b	0
JT0-	1
JT0+	.89
JT1	0
JT2	0
JT3	1
JT4	0
JT5	0
JT6	.14
JT8	1
JT9	.25
RM2	0
RC1b	0

Ainsi une première analyse sur la concordance entre les cotations des trois juges indique que sur neuf protocoles les juges s'accordent en moyenne 2 fois sur 3 (204 accords contre 118 désaccords) ce qui nous donne un coefficient de fidélité inter-juge de .63 plutôt moyen en sachant qu'un coefficient de 1 correspond à une entente parfaite (Myers et Hansen, 2007). Ce degré d'accord semble toutefois augmenter légèrement entre le Juge 1 et le Juge 2 (.65) par rapport à celui du Juge 1 et du Juge 3 (.61), différences qui ne sont cependant pas excessives. Pour aller un peu plus loin, le *Tableau 9* (ci-contre) résume les degrés d'accord entre les trois juges pour les différentes cotations.

Ainsi, il semblerait qu'il y ait un très bon consensus concernant la cotation des critères ID0b, ID0p, ID7a, JT0-, JT0+, ID3, ID4, JT3 et JT8. Par contre, il semblerait que la cotation des critères ID1, ID2, ID6, ID5a, ID5c, ID7b, JT1, JT2, JT4, JT5, JT6, JT9, RM2, et RC1b trouvent difficilement une entente entre les trois juges. S'agissant en effet de critères moins facilement repérables, plus subtiles et moins saisissables, ce résultat n'a rien de surprenant, hormis pour JT6 et le RM2, sûrement dû à un manque d'attention de la part des observateurs.

Je note ici que certains critères n'ont pas été soumis à la cotation, nous ne pouvons donc pas définir leur coefficient d'accordage, si ce n'est de relever le consensus qu'ils n'ont été repérés par aucun juge. C'est le cas du critère ID5b, RM1, RM3, RC2, RC3 et RC4, cotations toutefois très peu présentes dans l'ensemble de notre échantillon.

Afin de compléter cette analyse, une seconde comparaison des cotations entre les juges a été réalisée, mais cette fois en fonction du nombre de cotation générale par protocole afin de voir si les juges s'accordaient globalement sur les protocoles qu'ils avaient à coter ; c'est-à-dire d'un accordage sur la définition de la qualité « des assises identitaires » par protocole. Cela a permis de mettre en évidence qu'en moyenne les juges diffèrent dans leur nombre de cotations total (T_c) de 1.9 ($sd = 1.6$), moyenne acceptable. En ce qui concerne plus précisément les axes d'analyse, l'axe *ID* fait l'objet en moyenne d'une différence de cotation de 1.5 ($sd = 0.66$), l'axe *JT* de 1.6 ($sd = 1.47$), l'axe *RM* de 0.1 ($sd = 0.3$) et l'axe *RC* de 0.5 ($sd = 0.5$). Ainsi, il semblerait que ces trois juges possèdent une vision globale d'un protocole assez proche. Cette fois, c'est le Juge 1 et le Juge 3 qui s'accordent le mieux par rapport au Juge 1 et au Juge 2. Ceci peut s'expliquer par la différence de formation qui est clairement plus

élevée pour le Juge 2 qui possède une expérience dans l'analyse de Rorschach nettement supérieure aux deux autres juges, et qui, du coup, cotait moins d'éléments se référant à l'axe *JT*, tandis qu'il relevait plus de cotations se référant aux critères de l'axe *ID*. Les cotations pour les deux autres axes (*RM* et *RC*) étaient, quant à elles, similaires avec le Juge 1.

Ces résultats montrent donc que la fidélité inter-juges de notre grille de dépouillement n'est pas encore satisfaisante. Toutefois, je tiens à préciser que cette grille est nouvelle pour tous les juges et que nous restons aujourd'hui dans une phase d'essai et d'appropriation de la grille, ce qui a probablement influencé notre cotation et la possibilité que nous ayons un meilleur accord. De plus, nous avons disposé de peu de temps pour nous retrouver tous ensemble et n'avons donc pas eu l'occasion de s'accorder sur la totalité des critères de cette grille.

6.2.2.2. Fidélité inter-items

L'étude de la fidélité inter-items permet de contrôler la consistance interne de notre outil, c'est-à-dire la cohérence dans la construction des items pour expliquer les échelles auxquelles ils appartiennent ce qui assure à notre nouvel outil de fournir des résultats homogènes évaluant le même construct (Capel, 2009 ; Myers et Hansen, 2007). Pour se faire, il suffit de tester la corrélation entre les différents items issus d'une même échelle afin de voir s'ils se rassemblent autour du même construct, nous allons donc étudier les corrélations entre les items d'un même axe au travers du coefficient de corrélation de *Pearson* (r) et en étudiant la portée à l'aide d'une analyse factorielle en composante principale (*ACP*). Dans un second temps, nous analyserons la cohérence de l'ensemble de notre grille en étudiant les résultats issus de l'*ACP* de tous les items la composant (hormis les critères qualitatifs d'ensemble). Cette analyse permettra de mettre en évidence les dimensions organisant les relations entre les critères de notre grille (www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm) afin de voir quelles modifications devraient être apportées à notre grille de dépouillement pour l'améliorer. Enfin, nous analyserons les effets des critères qualitatifs d'ensemble sur les moyennes à l'axe auquel ils appartiennent respectivement ainsi que sur le total de cotations (T_c).

6.2.2.2.1. Consistance interne des axes d'analyse

L'analyse de corrélation significative de *Pearson* entre les items de l'axe *Développement de l'espace interne* (*ID*) met en évidence des associations très aléatoires. Je ne vais pas ici surcharger le texte de ces chiffres, je laisse le lecteur prendre connaissance de ce tableau pour plus de détail (cf. *Annexe 2*), toutefois je vais en apporter quelques commentaires. Tout d'abord les liens entre ces items sont clairement aléatoires ce qui nous amène à penser qu'il existerait plusieurs facteurs expliquant les résultats obtenus à cet axe d'analyse, ce que confirmera plus loin l'analyse factorielle en composante principale (*ACP*). Toutefois il est intéressant de noter ici deux points essentiels. Le premier ; les liens entre nos critères, lorsqu'il y en a, sont assez faibles, hormis entre *ID1* et *ID4* ($r = .4$) et entre *ID5b* et *ID7b* ($r = .47$). Le

deuxième ; il semblerait que deux critères possèdent un lien inversement proportionnel (parfois significatif et parfois pas) avec presque l'ensemble des autres critères de leur axe, c'est le cas de ID7a et ID7c.

L'ACP, représentée au *Tableau 10* (page suivante), a en effet permis de déceler la présence de quatre facteurs expliquant 59.22 % de la variance des résultats à cet axe d'analyse. Les critères correspondant à ces facteurs sont mis en **gras** dans ce tableau (saturation dépassant .30 selon le site http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm). Il est intéressant de noter que certains critères se corrèlent négativement avec le facteur mis en évidence (saturation négative), ceux-ci sont soulignés. Pour savoir si les items d'une échelle mesurent le même construct psychologique, il faut que l'ACP mette en évidence deux éléments (http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm). Tout d'abord, la première composante doit expliquer une part importante de la variance globale des résultats (au moins 30 à 40%). Ensuite, tous les items analysés doivent avoir des saturations élevées sur ce premier facteur. Dans notre cas, la variance expliquée par la première composante est de 21.9% ce qui n'est pas suffisant. De plus, deux items (ID3 et ID5a) indiquent une saturation positive faible à cette première composante et un item s'y affilie de manière négative (ID7a). Ces résultats mettent en échec la consistance interne de cet axe d'analyse.

Suite à ces résultats, j'ai tenté d'analyser les effets de la suppression de certains items de l'axe *ID* sur les résultats de l'ACP. Le but était ici de trouver une configuration de cet axe d'analyse améliorant sa consistance interne. Il apparaît alors que la consistance interne de cette échelle peut être améliorée si l'on supprime les critères ID5a, ID5c et ID7a. En effet, il en résulte que l'ACP (représentée par le *Tableau 11* (page suivante)) ne retrouve plus que deux composantes expliquant 47.5 % de la variance totale, dont la première composante possède une variance expliquée de 27.5 % ce qui est déjà plus prometteur pour la consistance interne de cet axe que précédemment. De plus, cette fois-ci tous les critères possèdent une saturation positive satisfaisante avec ce premier facteur. La nouvelle configuration de cet axe issue de la suppression des trois critères mentionnés plus haut semble déjà mieux répondre aux conditions recherchées pour postuler de la consistance interne de notre échelle. Toutefois, il reste encore ici une deuxième composante importante qui explique 20 % de la variance des résultats qui nous échappe encore dans ce travail.

Tableau 10

Matrice des composantes principales de l'axe ID.

	Composantes de l'axe ID			
	1	2	3	4
ID1	.556	.371	.094	.229
ID2	.308	<u>-.447</u>	.369	.047
ID3	.226	.589	.340	.025
ID4	.522	.577	-.043	-.113
ID5a	.176	-.289	<u>-.448</u>	.671
ID5b	.627	-.253	.413	.123
ID5c	.404	-.043	<u>-.656</u>	.069
ID6	.460	.446	-.123	.234
ID7a	<u>-.495</u>	.188	.474	.462
ID7b	.556	<u>-.469</u>	.287	.169
ID7c	.576	-.203	-.006	<u>-.494</u>

Note. Les chiffres inscrit en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

Tableau 11

Matrice des composantes principales de l'axe ID après suppression des critères ID5a, ID5c et ID7a.

	Composantes de la nouvelle configuration de l'axe ID	
	1	2
ID1	.611	.326
ID2	.327	<u>-.544</u>
ID3	.341	.485
ID4	.556	.525
ID5b	.683	<u>-.380</u>
ID6	.482	.438
ID7b	.566	<u>-.537</u>
ID7c	.529	-.238

Note. Les chiffres inscrit en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

En ce qui concerne l'axe *Jeu transitionnel (JT)*, à nouveau je ne vais pas encombrer le texte de chiffre, le tableau des corrélations se trouvant en annexes (cf. *Annexe 3*), je note cependant pour cet axe des corrélations également très aléatoires et assez faibles quoi qu'on trouve ici plus de corrélations moyennes voire élevées que dans l'axe *ID*, notamment entre JT2 et JT4 ($r = .43$), entre JT2 et JT3 ($r = .66$), entre JT3 et JT8 ($r = .43$), et entre JT4 et JT5 ($r = .5$). On peut également remarquer que les critères JT2 et JT8 sont ceux qui sont en lien avec le plus de critères, alors que les critères JT1 et JT7 sont à l'inverse très peu corrélés avec le reste des critères. On ne retrouve par contre pas de critères s'associant globalement inversement, comme c'était le cas pour l'axe *ID*.

Là aussi une *ACP* nous a semblé nécessaire, représentée par le *Tableau 12* (page suivante) ce qui a permis de révéler que cet axe se caractérise par trois composantes principales expliquant 60.2 % de la variance dont les critères les composants sont soulignés en **gras** et les critères s'y liant négativement sont soulignés.

Tableau 12

Matrice des composantes principales de l'axe JT.

	Composantes de l'axe JT		
	1	2	3
JT1	.209	.519	.425
JT2	.818	-.205	.261
JT3	.618	<u>-.506</u>	-.113
JT4	.659	.444	-.122
JT5	.604	.401	-.155
JT6	.329	<u>-.559</u>	.269
JT7	-.039	-.188	.711
JT8	.621	-.190	.425
JT9	.240	.687	.218

Note. Les chiffres inscrits en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

L'ACP relève ici moins de facteurs pour cet axe d'analyse, ainsi qu'un nombre moins élevé de saturations négatives. La variance expliquée par la première composante est ici de 28.1 % ce qui est acceptable pour postuler de la consistance interne de cette échelle. Toutefois, tous les critères de cet axe ne possèdent pas une saturation élevée pour ce premier facteur (JT1, JT7 et JT9). Ces analyses nous permettent d'avancer que l'axe JT possède une meilleure consistance interne que l'axe précédent, mais elle reste néanmoins insatisfaisante.

Tableau 13

Matrice des composantes principales de l'axe JT après suppression des critères JT1, JT7 et JT9.

	Composantes de la nouvelle configuration de l'axe JT	
	1	2
JT2	.848	-.020
JT3	.744	.431
JT4	.591	<u>-.536</u>
JT5	.556	<u>-.670</u>
JT6	.395	.639
JT8	.631	.212

Note. Les chiffres inscrits en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

De ce fait, une analyse similaire que pour l'axe ID a été effectuée ici, c'est-à-dire que j'ai analysé l'ACP de l'axe JT en supprimant les critères semblant péjorer la consistance interne de cette échelle. Ici, c'est en retirant les critères JT1, JT7 et JT9 que l'ACP révèle que l'axe JT remplit les conditions pour répondre à une consistance interne. En effet, les résultats de l'ACP (que l'on retrouve dans le *Tableau 13* (ci-contre)) relève plus que deux composantes principales expliquant 64.3 % de la variance totale, dont la première en explique 41.4 %, ce qui est largement satisfaisant. De plus, tous les critères possèdent une saturation positive avec ce premier facteur. Néanmoins, nous retrouvons ici également une deuxième composante qui nous échappe qui explique (23%) de la variance globale.

Concernant l'axe *Recours à la motricité (RM)*, celui-ci relève sans surprise aucune corrélation entre les critères. Nous rappelons que ces critères ont été très peu relevés voir pas du tout (RM3). L'analyse factorielle ne semble pas nécessaire ici.

Enfin, l'axe *Relation Clinique (RC)* met en évidence une seule corrélation significative, celle-ci entre RC1a et RC1c ($r = .28$). Etant donné l'absence de cotations des critères RC2, RC3, et RC4, une analyse factorielle en composante principale a été effectuée uniquement sur les cotations RC1, qui a alors mis en évidence l'existence d'un seul facteur composant ce critère expliquant 43.9 % de la variance globale des résultats, ce qui permet de postuler de la consistance interne des sous-critères de cet indice.

6.2.2.2.2. Tentative d'intégration des critères supprimés à d'autres axes d'analyse

Précédemment, nous avons été contraints de supprimer un certain nombre de critères afin d'améliorer la consistance interne des axes *ID* et *JT*. En effet, les résultats obtenus à l'aide d'une *ACP* indiquaient que certains critères ne répondaient pas à la logique de l'axe auquel ils appartenaient, c'est le cas des critères ID5a, ID5c, ID7a, JT1, JT7 et JT9. Toutefois, ces critères me semblant précieux pour évaluer le développement des assises identitaires de l'enfant et de l'adolescent au travers du Rorschach, la suite de ce travail tente de voir comment ces critères se comportent dans l'ensemble de la grille afin de voir s'ils peuvent être intégrés à d'autres axes d'analyse ou regroupés à d'autres critères, et non simplement supprimés. C'est pourquoi j'ai effectué une analyse factorielle en composante principale sur l'ensemble des items, hormis les critères qualitatifs d'ensemble et les critères RM3, RC2 et RC3 car aucune observation de ces critères n'a été relevée dans notre échantillon ce qui empêche la possibilité de les intégrer au calcul de l'*ACP*. Cette *ACP* a été effectuée avec rotation en utilisant le critère Varimax. La rotation est utilisée lorsque l'on s'attend à ce que les résultats dépendent de plusieurs facteurs car elle permet d'éviter que la majorité de la variance soit expliquée par un seul facteur (http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm). Quant au critère Varimax, il cherche à maximiser la variance sur chacun des axes factoriels (Laveault et Grégoire, 2002). Le tableau représentant cette *ACP* se trouve en annexes (cf. *Annexe 4*) afin de ne pas surcharger le texte ici, j'en commente toutefois quelques observations intéressantes concernant les critères que nous avons supprimés précédemment.

Tout d'abord, le critère ID5a ne semble pas répondre à une logique que nous parvenons à saisir. En effet, il aurait des affinités autant avec des critères de l'axe *ID* (ID2) qu'avec l'axe *RC* (RC1b) et *RM* (RM2). Pour rappel, ce critère se cote lorsque l'enfant ou l'adolescent transforme sa réponse entre la passation et l'enquête. Toutefois, le fait que l'*ACP* relève que le critère ID5a et ID2 (confusion un/deux/plusieurs) partage un facteur latent, permet d'envisager qu'il y aurait un phénomène qui réunit ces deux critères, que l'on pourrait voir comme l'instabilité de la réponse de l'enfant ou de l'adolescent au Rorschach. Il serait donc intéressant, si l'on veut maintenir le critère ID5a dans notre grille de dépouillement, de le regrouper avec le critère ID2 sous un même item afin de maintenir la consistance interne de l'axe *ID*.

Tableau 14

Matrice des composantes principales de la nouvelle configuration de l'axe JT en ajoutant le critère ID5c.

	Composantes de la nouvelle configuration de l'axe JT en y ajoutant le critère ID5c	
	1	2
ID5c	.408	-.221
JT2	.823	.049
JT3	.704	.491
JT4	.612	<u>-.517</u>
JT5	.567	<u>-.631</u>
JT6	.386	.624
JT8	.637	.211

Note. Les chiffres inscrits en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

Ensuite, le critère ID5c, qui évalue le manque de différenciation entre les réponses, montre une certaine affinité avec des critères de l'axe JT (JT7). Ce résultat m'a poussé à effectuer une ACP de la nouvelle configuration de l'axe JT (qui ne comprend pas les critères JT1, JT7 et JT9) en y ajoutant le critère ID5c, que l'on retrouve dans le *Tableau 14* (ci-contre). L'ACP relève ici que si l'on intègre le critère ID5c à l'axe JT, cette axe d'analyse maintient une consistance interne satisfaisante puisque la variance expliquée du premier facteur reste élevée (37 %) et que tous les critères maintiennent une saturation positive pour ce premier facteur, y compris le critère ID5c. Il semblerait donc que le critère ID5c trouve sa place dans l'axe JT.

De plus, nous avons relevé plus haut que le critère ID5c et JT7 (confabulation du percept) se retrouvent sous un même facteur latent. Il me paraît donc intéressant d'envisager le regroupement de ces deux critères sous un même item qui évaluerait par exemple l'extension d'un percept au-delà de ses limites perceptives afin de garder le critère JT7 dans notre grille, si cela, bien évidemment, n'affecte pas la consistance interne de l'axe JT.

Ensuite, c'est le critère ID7a qui a fait l'objet de mon attention. Le critère ID7a se cote lorsqu'il y a un évitement de la part de l'enfant ou de l'adolescent à traiter la planche II, III, VII ou VIII de manière bilatérale. L'ACP sur l'ensemble des critères constituant notre grille de dépouillement (cf. *Annexe 4*) indique que le critère ID7a ne trouve aucune saturation positive avec les facteurs latents exposés par cette analyse, et continue à relever, au contraire, une saturation négative avec un facteur. Il semblerait donc que ce critère évalue plutôt un phénomène inverse à ce qui est recherché par notre grille. Il semble donc opportun que ce critère soit supprimé de notre grille de dépouillement.

Tableau 15

Matrice des composantes principales de l'axe JT en maintenant les critères JT1 et JT9 (suppression du critère JT7)

	Composantes de la nouvelle configuration de l'axe JT en y maintenant les critères JT1 et JT9		
	1	2	3
JT1	.207	.526	.621
JT2	.818	-.212	-.275
JT3	.681	<u>-.515</u>	.030
JT4	.656	.440	-.168
JT5	.603	.410	<u>-.450</u>
JT6	.333	<u>-.550</u>	.450
JT8	.624	-.164	.394
JT9	.237	.697	.234

Note. Les chiffres inscrits en gras sont les facteurs correspondant à la composante. Les chiffres soulignés sont ceux s'éloignant de la composante.

Enfin, les critères JT1 et JT9, qui se retrouvent sous le même facteur latent, semblent relever d'un phénomène marginal que les axes *ID* et *JT* ne peuvent intégrer si l'on veut maintenir leur consistance interne. Toutefois, ces deux critères semblent évaluer un phénomène important que nous ne pouvons supprimer de l'axe *JT* qui est ici la difficulté de l'enfant à investir son monde interne au profit de la réalité externe, soit par défaut de conscience interprétative (JT1), soit en s'accrochant massivement au percept (JT9). Nous devons donc nous résoudre à voir l'axe *JT* comme possédant au moins deux pôles d'analyses. Le premier serait le surinvestissement de l'imaginaire de l'enfant à défaut de la réalité externe (JT2, JT3, JT4, JT5, JT6 et JT8). Le deuxième serait à l'inverse le surinvestissement de la réalité externe à

défaut de l'imaginaire (JT1 et JT9). L'ACP, représentée par le *Tableau 15* (ci-dessus) met bien en évidence ces deux facteurs expliquant 53.65 % de la variance globale. Il reste néanmoins une troisième composante importante (variance expliquée de 12.97%) qui nous échappe encore à l'heure actuelle.

6.2.2.2.3. Pertinence des critères qualitatifs d'ensemble

Concernant la cohérence des critères qualitatifs avec les axes auxquels ils appartiennent et l'ensemble des cotations de notre grille de dépouillement (*Tc*), c'est en comparant leur moyenne avec le total de cotation de leur axe respectif et de l'ensemble des axes que celle-ci a été jugée. Les résultats indiquent que les critères ID0b et ID0p ne concordent pas avec la cotation totale de l'axe *ID* (*Tid*). En effet, on obtient avec étonnement que l'effet entre le critère ID0b et l'axe *ID* est inverse à ce qui était attendu ; le fait de correspondre à ce critère semble diminuer de manière non-négligeable ($d = .81$) le nombre de cotation pour l'axe *ID* ($m = 7.5$; $sd = 4.3$; $m = 4.7$; $sd = 2$) ainsi que sur l'ensemble des cotations (*Tc*) ($d = .68$) ($m = 15$; $sd = 10.1$; $m = 9.6$; $sd = 4.9$). En effet, nous nous attendions à ce qu'un ratio élevé de réponses de type Barrière relève d'un fonctionnement trop rigide pour le développement d'un espace interne sécuritaire, il s'avère qu'au contraire, le fait de recourir à ce type de réponse de manière excessive protégerait l'espace interne du sujet. Concernant le critère ID0p, celui-ci n'aurait pas d'influence sur le score *Tid* ni sur le score *Tc*.

Concernant les critères qualitatifs d'ensemble de l'axe *JT*, on ne constate pas d'effets de la part des critères *JT0-* et *JT0L-* sur le score *Tjt* mais auraient une influence sur le total de cotations. En effet, la présence du critère *JT0-* diminuerait fortement le score *Tc* ($d = .79$), ce qui est cohérent étant donné que ce critère se cote lorsque l'enfant ou l'adolescent fournit moins de 10 réponses, il y aurait donc moins d'éléments potentiellement cotables ($m = 15$; $sd = 9.8$; $m = 8.5$; $sd = 6$). Cet effet est similaire pour le critère *JT0L-* ; sa présence dans un protocole diminuerait de façon modérée ($d = .5$) le nombre de cotation (*Tc*). Ainsi, le fait d'éviter de se rendre agent de l'élaboration de ses réponses au Rorschach protégerait les assises identitaires du sujet, ce qui n'était pas attendu. Par contre, la présence du critère *JT0+* serait en lien avec l'augmentation du score *Tjt* ($d = .85$). Ainsi dépasser le seuil de 27 réponses augmenterait sensiblement le nombre de cotation de l'axe *JT* ($m = 4.8$; $sd = 5.6$; $m = 9.8$; $sd = 6.2$), ce qui était attendu. Le critère *JT0+* maintient d'ailleurs cet effet sur le score *Tc* ($d = 1.12$) ($m = 13$; $sd = 8.9$; $m = 23.8$; $sd = 0.4$).

Le critère qualitatif *RC0* n'a pas fait l'objet d'une analyse en fonction de son axe étant donné que sa cotation implique nécessairement l'absence d'autre cotation dans l'axe *RC*. Toutefois, ce critère relève un effet modéré sur l'ensemble des cotations ($d = .57$). Ici, l'évitement de la relation clinique augmenterait l'adaptabilité du sujet à l'épreuve du Rorschach (diminution du score *Tc*) ($m = 16.72$; $sd = 10.2$; $m = 11.4$; $sd = 8.3$).

Ces résultats montrent que ces critères, même s'ils n'ont pas toujours l'effet attendu, restent des sources d'informations importantes pour comprendre la portée des résultats de cotations et la manière dont l'enfant peut s'inscrire dans la tâche qui lui est demandée.

6.2.3. Validité de notre grille de dépouillement

Notre grille de dépouillement ayant fait l'objet d'une réflexion intense entre trois experts et s'appuyant sur des théories largement reconnues, celle-ci serait d'apparence valide (Capel, 2009 ; Myers et Hansen, 2007). De plus, son utilisation pratique nous semble facilement accessible du moment que l'utilisateur a pris connaissance des critères de cotations. En effet sa grille de dépouillement se présente sous un format simple et l'analyse des résultats s'effectue simplement par la comptabilisation du nombre de cotation et d'un score *Tc%*, elle répondrait donc à une validité interprétative (Capel, 2009).

Toutefois, ces éléments de validités ne suffisent pas à juger de la validité de notre nouvel outil pour que celui-ci puisse être qualifié d'utile (Capel, 2009). Pour cela, deux choses restent à faire ; la mise à l'épreuve de nos résultats avec les théories existantes, ce qui permet de déterminer la nature et le sens du concept mesuré ; la comparaison des scores de notre grille avec des données issues d'autres outils mesurant le même concept et dont la validité a fait l'unanimité (validité concurrente) (Capel, 2009 ; Myers & Hansen, 2007). Pour mettre à l'épreuve la validité concurrente de notre grille il faudrait disposer de données où la qualité des assises identitaires est également évaluée. Ne disposant pas de telles données, nous allons toutefois nous essayer à la comparaison de nos résultats avec d'autres mesures, d'abord les

scores obtenus au psychogramme, puis ceux au *SDQ* dont nous avons précédemment expliqué les raisons.

6.2.3.1. Lien entre la grille de dépouillement et les scores au psychogramme

L'analyse des corrélations entre les scores *Tc%* et les scores obtenus au psychogramme relève très peu de liens significatifs. En effet, seul un élément du psychogramme semble fluctuer de manière significative à mesure de l'augmentation des scores *Tc%*, qui est le nombre de kinesthésies animales ($r = .23$). Toutefois, cette analyse met en évidence un lien inverse significatif entre *Tc%* et *F%* ($r = -.24$). Il semblerait donc que plus les scores *Tc%* sont élevés, moins les sujets appréhendent la tâche en fonction de sa forme, mais privilégient d'autres modes d'appréhension.

Ce résultat me pousse à analyser plus profondément les liens possibles entre les différents axes et les scores au psychogramme. On trouve alors un lien significatif entre *Tid%* et le score *G%* ($r = .23$) et des liens significatifs proportionnellement inverses entre *Tid%* et la productivité ($r = -.28$), le nombre de banalités ($r = -.28$) et le score *F+%* ($r = -.24$). Ces liens faibles restent néanmoins intéressants et seront interprétés plus loin. Quant au score *Tjt%*, celui-ci rencontre des liens significatifs avec le nombre de kinesthésies humaines ($r = .24$) et animales ($r = .33$). Ces liens seraient inverses avec le score *F%* ($r = -.27$). Enfin les scores *Trm%* et *Trc%* n'indiquent aucun lien significatif.

Enfin, les critères qualitatifs d'ensemble mettent en évidence un effet fort du critère ID0b sur la productivité ($d = .93$) qui tend à diminuer en présence de ce critère ($m = 19$; $sd = 8.7$; $m = 11$; $sd = 2.4$), et un effet modéré sur le score *A%* ($d = .54$) qui tend également à diminuer en présence de ce critère ($m = 57$; $sd = 21.4$; $m = 45$; $sd = 22$). Il y aurait également un effet élevé de la présence du critère ID0p sur le nombre de banalités ($d = .95$) qui tend à diminuer ($m = 3$; $sd = 1.5$; $m = 1.8$; $sd = 1.1$), et modéré sur la productivité ($d = .5$) qui tend aussi à diminuer ($m = 19$; $sd = 9$; $m = 15$; $sd = 6$). Concernant les critères qualitatifs d'ensemble de l'axe *JT*, il y a sans surprise un effet élevé de la présence du critère JT0- avec la productivité ce qui prouve qu'il a été utilisé correctement avec une moyenne de 8 réponses pour les protocoles correspondant à ce critère ($sd = 2.5$). De plus ce critère aurait également plusieurs effets élevés ; il augmenterait le score *A%* ($d = 1$) ($m = 52.6$; $sd = 20$; $m = 76.6$; $sd = 23.6$) alors qu'il diminuerait le score *H%* ($d = .93$) ($m = 18$; $sd = 12.7$; $m = 6.5$; $sd = 11.7$), le score image du corps étant également touché mais de façon modérée ($d = .7$) tendrait toutefois à augmenter ($m = 70.8$; $sd = 17.7$; $m = 83.4$; $sd = 22$). De plus, la présence du critère JT0- diminuerait fortement la sensibilité aux espaces blancs ($d = .8$) ($m = 10.7$; $sd = 7.5$; $m = 4.7$; $sd = 7.2$) et le nombre de banalité ($d = .8$) ($m = 3$; $sd = 1.5$; $m = 1.8$; $sd = 1$). Enfin le nombre de kinesthésies humaines diminuerait sous l'effet modéré de ce critère ($d = .62$) ($m = 1$; $sd = 1.3$; $m = 0.36$; $sd = 0.5$). Son critère inverse (JT0+) ayant forcément une influence sur la productivité avec ici une moyenne de 35 réponses ($sd = 7$) aurait également un effet élevé sur le score *F+%* ($d = .93$) qui tend fortement à diminuer ($m = 59.6$; $sd = 16$; $m = 47.6$; $sd = 8.7$), par contre le nombre de banalités augmenterait fortement ($d = .8$) ($m = 2.6$; $sd = 1.4$; $m = 3.8$;

$sd = 1.5$). Finalement pour cet axe, le critère JT0L– influencerait modérément le score $G\%$ ($d = .57$) en réduisant son score ($m = 48 ; sd = 23.8 ; m = 36.4 ; sd = 16.4$) alors qu'il augmenterait modérément le score $F\%$ ($d = .57$) ($m = 72.6 ; sd = 19.6 ; m = 82.3 ; sd = 14$). Finalement, le score RCO n'influencerait aucun score du psychogramme.

6.2.3.2 Lien entre notre grille de dépouillement et les scores au *SDQ*

La même analyse a été appliquée aux scores obtenus à l'aide du screening *Points forts-Points faibles* du *SDQ* remplis par l'un des parents et l'enseignant de nos participants. Le constat étant qu'aucune corrélation n'a pu être mise en évidence entre le score total de cotation ($Tc\%$) et les scores obtenus aux différents axes, à l'exception d'un lien faible mais non moins significatif entre le score $Trc\%$ (*Relation clinique*) et le score à l'échelle *Prosociale* des enseignants ($r = .36$). Le manque de lien entre ces variables peut être expliqué par la grande variabilité du score $Tc\%$ et ses axes que nous avons déjà mis en évidence.

Toutefois, étant donné le manque de consistance interne que nous avons relevé précédemment au sein de nos différents axes d'analyse, nous avons tenté d'analyser les corrélations entre les scores obtenus aux échelles du *SDQ* et l'ensemble des critères de notre grille de dépouillement. Les résultats de ces corrélations mettent en évidence plusieurs liens significatifs mais qui restent néanmoins faibles voire moyens. Ainsi, le score *Total* au *SDQ* des parents serait légèrement lié aux critères ID2 ($r = .21$) et ID5c ($r = .24$), alors que celui des enseignants avec ID3 ($r = .2$). L'échelle du *SDQ* concernant les *Troubles Emotionnels* serait liée faiblement au critère ID5b ($r = .22$) lorsqu'elle est remplie par l'enseignant, et aurait un lien inversement proportionnel avec le critère ID5a ($r = -.22$) lorsqu'elle est remplie par les parents. Concernant l'échelle évaluant les *Troubles du Comportement*, les questionnaires remplis par les enseignants relèvent un seul lien de corrélation significatif, ici négatif, avec le critère ID5c ($r = -.211$), alors que celui des parents foisonne de corrélations significatives (faibles à modérées). C'est le cas avec le critère ID1 ($r = .2$), ID3 ($r = .24$), ID6 ($r = .21$), JT3 ($r = .36$), JT6 ($r = .22$), JT8 (.215), RM1 ($r = .42$) et RC4 ($r = .2$). Ensuite, l'échelle d'*Hyperactivité* remplie par les parents ne relève aucun lien significatif avec nos critères, par contre celui des enseignants indique une corrélation significative positive faible avec le critère ID3 ($r = .23$). Puis l'échelle évaluant les *Troubles Relationnels* par les parents n'indique également aucun lien significatif avec l'un de nos critères, tandis que celle des enseignants aurait un lien significatif négatif avec le critère RC1a ($r = -.2$). Enfin l'échelle *Prosociale* aurait un lien significatif négatif avec le critère ID4 qu'elle soit remplie par les parents ($r = -.25$) ou les enseignants ($r = -.48$). Cette échelle lorsqu'elle remplie par les enseignants aurait également un lien significatif négatif avec le critère ID1 ($r = -.21$) et positif avec le critère RC1a ($r = .29$).

Nous remarquons ici que c'est particulièrement les scores aux critères de l'axe *Développement de l'espace interne (ID)* qui s'associent le plus aux scores du *SDQ*. Ces liens restent toutefois faibles voire modérés. Nous retrouvons surtout des liens, positifs et négatifs, avec les sous-cotations du critère ID5 qui marque l'instabilité de l'objet interne de l'enfant ou de l'adolescent. Pourtant, le fait que l'un de ces sous-critères se corrèle positivement (ID5b) alors

qu'un autre se corrèle négativement (ID5a) à la même échelle du *SDQ* (ici l'échelle *Troubles Emotionnels*) questionne la pertinence de réunir ces cotations sous un même critère. Ensuite, d'autres liens restent intéressants, comme c'est le cas pour l'échelle des *Troubles du Comportement* selon les parents qui se lient avec plusieurs critères d'axes différents. D'ailleurs ces liens sont particulièrement élevés avec le critère RM1, critère qui, lorsqu'il est souvent relevé dans un protocole, pourrait alors marquer le recours privilégié de la motricité comme moyen d'expression et d'échange, qui peut parfois poser problème dans la vie quotidienne de l'enfant ou de l'adolescent. Enfin, le critère RC1a revient à plusieurs reprises ici en s'associant négativement avec l'échelle *Troubles Relationnels* et positivement avec les ressources *Prosociales*. Nous pourrions donc conclure que le fait de recourir à la relation clinique pour poser des questions ou faire des remarques à visée de partage ou de recherche de réassurance marquerait une ressource dans les échanges interpersonnels de l'enfant ou de l'adolescent.

Ces liens restant majoritairement faibles et guère satisfaisants, et le peu de sujets semblant rencontrés des difficultés selon les résultats *SDQ* m'a poussé à comparer les moyennes des scores de notre grille en fonction des catégories auxquelles nos participants ont été assignés selon leurs scores au *SDQ*, soit selon qu'ils soient jugés « normaux » ou « anormaux » (la catégorie « Etat-limite » n'a pas été utilisée ici afin de réduire la quantité d'analyses, de plus je n'indiquerai pas dans ce travail ces différentes moyennes me semblant non représentatives d'une population générale plus hétérogènes dans leurs scores *SDQ*, ceci par le choix de sélection des participants à l'étude de Baumann *et al.* (2012) que j'ai déjà mentionné). Dans la même lignée, l'effet de ces catégories sur les scores de notre grille a été évalué à l'aide du logiciel G* Power. Ainsi, j'ai pu constater que les scores *Tc%* augmentait modérément lorsque les enfants semblaient rencontrer des difficultés « anormales » au niveau de leurs comportements ($d = .65$) et également au niveau globale ($d = .57$) selon les scores des enseignants. Ici, il n'y aurait pas de différence de moyennes des scores *Tc%* en fonction des questionnaires des parents.

Si l'on analyse cette fois les différences de moyennes aux différents axes obtenus par nos participants, toujours en fonction de leurs catégories *SDQ* de difficultés, on constate cette fois plus d'effets intéressants. Déjà les scores *Tid%* augmenterait sensiblement ($d = .8$) en fonction de la catégorie *Hyperactivité* repérée par les enseignants. On sait aujourd'hui à quel point le problème d'hyperactivité est fréquemment lié au manque de sécurité interne, ce résultat est très intéressant pour la validation de notre grille. L'échelle *Hyperactivité* jugée comme « anormale » par les enseignants augmenterait en particulier de façon modérée les scores aux critères ID1 ($d = .53$), ID6 ($d = .53$) et ID7b ($d = .53$) et de façon élevée les scores aux critères ID3 ($d = .85$) et ID7c ($d = 1$). Alors que cette même échelle évaluée par les parents augmenterait fortement le score de ID2 ($d = .95$) et modérément les scores à ID4 ($d = .55$) et ID6 ($d = .51$). On remarque également des effets modérés qui augmenteraient le score *Tid%* lorsque les enseignants jugent comme « anormal » le niveau de difficulté à l'échelle *Troubles du Comportement* ($d = .58$) (touchant particulièrement les critères ID1 ($d = .89$) et ID5a ($d = .57$)), au *Total* ($d = .5$) (affectant ici les critères ID1 ($d = .52$), ID6 ($d = 1$) et ID7c ($d = .73$)) et à

l'échelle *Prosociale* ($d = .75$) (augmentant particulièrement les critères ID1 ($d = .83$), ID4 ($d = .66$) et ID6 ($d = .77$)). De plus, un effet modéré inattendu a été constaté ; un niveau de difficultés émotionnels « anormal » selon les enseignants ($d = .6$) diminuerait les scores *Tid%* alors même qu'il augmenterait le nombre de cotations ID2 ($d = .93$) et ID6 ($d = .55$). Les autres échelles n'indiquent pas d'effets sur le score *Tid%*, mais nous pouvons toutefois noter que lorsque l'échelle *Troubles Relationnels* des parents est jugée comme « anormale », le nombre de cotations augmentent sensiblement pour les critères ID2 ($d = .8$) et ID5b ($d = .9$), et lorsque c'est le score *Total* de difficulté des questionnaires des parents qui est jugé comme « anormal », le nombre de cotations augmente pour les critères ID2 ($d = 1.4$) et ID6 ($d = .6$).

En ce qui concerne le score *Tjt%*, sa moyenne augmente sensiblement lorsque le *Totale* de difficultés ($d = .8$) est qualifiée d'« anormale » de la part des enseignants (touchant quantité de critère dont JT2 ($d = .58$), JT3 ($d = .65$), JT4 ($d = .81$), JT6 ($d = .91$) et JT8 ($d = 1$)) et modérément lorsqu'il s'agit des *Troubles Emotionnels* ($d = .55$) (mais sans effet marqué sur les critères en particulier) et du *Comportement* ($d = .77$) (augmentant les critères JT2 ($d = .81$), JT3 ($d = .87$), JT6 ($d = .75$) et JT8 ($d = .65$)) de nouveau de la part des enseignants. Il est étonnant de constater également que le score moyen *Tjt%* diminue sensiblement lorsque les ressources *Prosociales* sont qualifiées d'« anormales » de la part des parents ($d = .99$), pourtant lorsque ces ressources sont jugées d'« anormales » par les enseignants le critère JT6 augmente modérément ($d = .67$). L'échelle *Hyperactivité* n'aurait pas d'effet sur le score *Tjt%* pourtant, lorsque les questionnaires des enseignants relèvent un niveau « anormal » d'hyperactivité, les cotations JT3 ($d = .5$), JT4 ($d = .66$) et JT8 ($d = .55$) sont plus élevées. Nous retrouvons ce phénomène pour cette échelle dans le questionnaire des parents, cette fois sur les critères JT2 ($d = .67$), JT6 ($d = .5$) et JT8 ($d = .93$). Enfin, l'échelle *Troubles relationnels* n'ayant pas d'effet sur les scores *Tjt%*, elle augmente néanmoins la cotation des critères JT6 ($d = .56$) et JT7 ($d = .99$) lorsqu'elle est jugée d'« anormale » par les parents.

Les scores *Trm%* quant à eux augmenterait de façon modérée lorsque les enseignants attribuent un niveau *Total* de difficulté « anormal » ($d = .5$) (augmentant la cotation du critère RM1 ($d = .66$) et lorsque les parents évoquent un niveau d'*Hyperactivité* « anormal » ($d = .56$) (touchant le critère RM2 ($d = .65$) dont la cotation devient plus élevée). L'échelle *Troubles du Comportement* évaluée par les enseignants n'a pas indiqué d'effet sur le score *Trm%*, pourtant il semblerait qu'elle augmente sensiblement la cotation du critère RM1 ($d = .9$) lorsque ces difficultés sont qualifiées d'« anormales ».

Enfin, concernant les scores obtenus à l'axe *Relation clinique* (*Trc%*) celui-ci diminuerait modérément lorsque le niveau de ressource *Prosociales* est évalué comme « anormal » par les enseignants ($d = .7$) en affectant particulièrement le score à la cotation RC1a ($d = .7$). Ce résultat n'a pas pu être comparé avec celui des parents car notre échantillon ne dispose d'aucun score « anormal » à cette échelle, toutefois lorsque les *Troubles Relationnels* sont jugés comme « anormaux » par le questionnaire *SDQ* des parents, les cotations RC1a augmentent fortement ($d = .9$). Ceci pourrait valider la pertinence du critère RC1a qui,

lorsqu'on le retrouve fréquemment dans un protocole, pourrait concorder avec des difficultés au niveau du fonctionnement relationnel de l'enfant ou de l'adolescent en question.

L'analyse des corrélations entre ces catégories et nos critères qualitatifs d'ensemble (*V de Cramer*) n'a pas mis en évidence de liens significatifs. Ce manque de liens peut être expliqué par la quantité réduite de sujets correspondant à un niveau « anormal » de difficulté au *SDQ*, influençant forcément l'analyse de ces données. On peut toutefois noter un pourcentage plus élevé de sujets ayant des ressources *Prosociales* « anormales » selon les enseignants ne faisant pas recours à la relation clinique durant toute la passation (RCO) (72%) par rapport à ceux dont les mêmes ressources sont qualifiées de « normales » par les enseignants (42%). Il semblerait alors que le manque de ressources *Prosociales* rendraient nos sujets moins enclins à faire recours au clinicien durant sa passation au Rorschach.

7. Discussion

Ce travail a permis de relever quantité de résultats que je tente de résumer dans ce chapitre. La première partie de ce chapitre reprendra les résultats issus de notre échantillon et de la cotation des protocoles de Rorschach de notre population à l'aide de notre grille de dépouillement. La deuxième partie sera consacrée à l'exposé de propositions permettant d'améliorer notre grille de dépouillement qui, dans ce travail, a été utilisée dans sa phase d'essai. Ces propositions seront étayées par les résultats que nous avons obtenus précédemment lors de l'analyse de la fidélité et de la validité de notre grille.

7.1. Discussion sur les résultats issus de notre échantillon et de la cotation

L'analyse des données issues de l'étude de Baumann *et al.* (2012) ainsi que celles obtenues par l'application de notre grille de dépouillement aux protocoles de Rorschach a permis de relever plusieurs éléments intéressants.

Tout d'abord, les participants de notre recherche ($n = 99$) semblent bien issus de la population générale à laquelle elle appartient compte tenue de leur âge (8 à 14 ans) si l'on se réfère à leurs scores au psychogramme qui concordent à ce qui peut être trouvé dans la littérature (Blomart, 1998). Concernant leurs scores au questionnaire *SDQ*, il s'avère que les enseignants et les parents évaluent globalement les enfants et les adolescents de notre échantillon moins sévèrement que ce que nous proposent les normes francophones (D'Acromont et Van der Linder, 2008 ; Shojaei *et al.*, 2009). En effet, cet échantillon possède globalement des caractéristiques que l'on pourrait qualifier d'« *adaptatives* » déjà par l'inscription dans l'enseignement publique de tous nos participants qui sont d'ailleurs non-consultants, puis du fait qu'il a été sélectionné en y excluant les sujets dont les résultats *SDQ* des parents indiquaient de grandes difficultés. C'est pourquoi moins de 5% de notre échantillon comprend des sujets présentant des difficultés globales jugées « anormales » par l'un des parents ou l'enseignant à l'issue de ce questionnaire. Ceci a alors forcément eu un impact dans la

possibilité de confronter nos cotations à l'aide de notre grille de dépouillement et les données issues de cet échantillon pour y déceler d'éventuelles failles dans le développement des assises identitaires puisque globalement nos sujets « fonctionnent bien » selon leur environnement proche.

L'effet le plus marquant de cette « *adaptabilité* » qui caractérise notre échantillon est probablement le fait que nous n'ayons rencontré à aucune reprise, ou alors très marginalement, de retranscriptions de comportements déviants (que l'on entend ici par de l'inattention, de l'agitation ou une recherche de contrôle) qui auraient mérité la cotation des critères RM3, RC2, RC3 ou RC4 qui sont alors globalement absents ici. Mais le cadre jouant un rôle non-négligeable sur l'inscription du sujet dans un bilan psychologique, il aura ici une place particulière dont il s'agit de tenir compte dans nos observations. En effet, prenant place dans l'établissement scolaire, les passations du Rorschach ont sûrement pu profiter de ce cadre particulier dont les exigences impliquent une certaine restriction des mouvements moteurs et langagiers. Exigences qui semblent alors bien assimilées par l'ensemble de nos participants, comme il est attendu de la part d'enfants de plus de 8 ans (Roussillon, 2014 ; Tourette et Guidetti, 2012), étant donné le peu de cotations de l'axe RM (*Recours à la motricité*) qui ressortent de nos analyses. Toutefois, la motricité n'est pas entièrement bridée, elle peut s'exprimer un minimum et ceci principalement lorsque les mots font défaut, qu'ils échappent, et que l'enfant cherche à les communiquer à autrui (RM2). Le corps prend alors une fonction de communication à la place du langage verbal. Mais le langage reste néanmoins le mode de communication privilégié, l'appel du Rorschach y contribuant, et cela quelque soit l'âge.

Concernant l'âge, il y a ici aussi, dans les résultats que nous avons obtenus, des éléments qui méritent notre attention. En effet, au même titre que Blomart (1998), nous avons pu constater une diminution de la productivité au Rorschach chez les enfants correspondant à la période de la (pré-)adolescence (entre 12 et 14 ans) comparée aux enfants plus jeunes (entre 8 et 12 ans). Nécessairement, le nombre de réponses fournies au Rorschach influence le nombre de cotations que l'on peut repérer puisque le potentiel « d'éléments cotables » en est modifié. Ce qui explique que les (pré-)adolescents obtiennent en moyenne un score total (T_c) inférieur à celui des plus jeunes. Mais Blomart (1998) nous a mis la puce à l'oreille en assimilant cette inhibition à la fragilité adolescente. Nous avons donc calculé un score permettant de rendre le total de cotations proportionnel au nombre de réponses fournies par le sujet. Et contrairement à ce qui pourrait être attendu, c'est-à-dire de repérer une plus grande fragilité identitaire chez le groupe de (pré-)adolescent, nous n'avons pas constaté une telle différence entre ces deux groupes à partir du score ($T_c\%$). Il ne semblerait donc pas que les adolescents entre 12 et 14 ans vivent de grands bouleversements au niveau de leurs assises identitaires, et même au contraire. En effet, nous avons pu mettre en évidence que c'est plutôt les enfants plus jeunes (entre 8 et 12 ans) qui sembleraient en moyenne rencontrer plus de fragilités au niveau des bases identitaires, notamment de par leurs résultats à l'axe ID (*Développement de l'espace interne*) ($Tid\%$), et en particulier en ce qui concerne l'accès à une représentation de soi intègre et unifiée (ID1) possédant des enveloppes suffisamment contenant et

délimitantes (ID6) qui semble moins assurée. On peut alors comprendre que le développement des bases identitaires est encore loin d'être achevé entre 8 et 12 ans, et que celles-ci deviendraient plus stables dès 12 ans. Ainsi, les enfants de moins de 12 ans seraient plus sensibles à la qualité effractée du matériel du Rorschach que les (pré-)adolescents et, comme nous avons pu le constater, y répondrait de manière moins adaptée. En effet, s'ils fournissent plus de réponses au Rorschach, celles-ci s'inscrivent moins bien dans une saisie adéquate du stimulus, marquée alors par une plus grande quantité de persévérations (JT6) et de kinesthésies de mauvaises formes (JT8). Ainsi, les enfants entre 8 et 12 ans auraient en moyenne plus de peine à organiser le percept déstructuré proposé par les planches du Rorschach rendant cette épreuve plus difficilement négociable pour ce groupe d'âge, comme a pu le constater Blomart (1998).

Ensuite, la cotation des protocoles à l'aide de notre grille de dépouillement permet de mettre en évidence que le Rorschach serait bien une épreuve des limites et de la séparation (Frédéric-Libon, 2005) qui viendrait ébranler à minima tout individu, ce qui expliquerait la quantité de cotations remettant en question la qualité des limites des représentations (ID1 et ID6) et de ce fait des enveloppes corporelles. Malléabilité des enveloppes toutefois nécessaire pour que la pensée se développe de manière créative (lien positif entre R et les critères ID6, ainsi qu'avec le score *Tid%*, alors qu'un lien négatif entre ID0b et R), du moins facilite l'accès à des aptitudes cognitives (lien entre le QI et les critères ID6), comme le décrit Quartier *et al.* (2013). Toutefois, si le sujet se sent trop attaqué dans ses limites (ID0p) celui-ci ne peut accéder à un monde commun suffisant (diminution des banalités) puisqu'il tendrait à s'en protéger un maximum pour éviter de se laisser envahir dans son monde interne (diminution du score *Tid%*). L'appel à l'imaginaire du Rorschach, s'il n'est pas toujours bien intériorisé par les enfants qui se limitent dans leur laisser-aller en justifiant fréquemment leurs réponses (prévalence de JT1), rend souvent les représentations peu adéquates avec le percept (JT6 et JT8), et lorsque la créativité est utilisée à outrance (JT0+) ou sort d'une appréhension formelle de la tâche (diminution du *F%*) c'est la qualité du jeu transitionnel qui est atteinte (Tjt) en diminuant l'inscription du sujet dans un monde commun et partagé avec autrui (diminution du score *F+%*). De plus, cette épreuve susciterait bien en premier lieu l'image du corps, comme il a été mis en évidence par Rausch de Traubenberg et Boizou (1984), mais moins la relation d'objet malgré la structure bilatérale particulière de certaines de ces planches, en effet plus de la moitié de nos sujets n'y ont pas répondu au moins une fois (ID7a).

De plus, le Rorschach qui se dit être un outil privilégié pour faciliter la rencontre clinique (Roman, 2009 ; Roussillon 2001) semble ici échouer à cet objectif puisque nous constatons que plus 54% de notre échantillon ne sollicite à aucun moment le clinicien. Le clinicien est alors peu investi. Toutefois, lorsque c'est le cas c'est plutôt dans un exercice relationnel plutôt adapté puisqu'il s'agit particulièrement de recherche de partage ou alors de réassurance, témoin que le psychologue peut être utilisé comme figure d'étayage. En effet, il est rare que la relation clinique soit utilisée pour se dévaloriser (12% des protocoles) ou pour critiquer la situation ou le matériel (11%).

Finalement, indépendamment de l'âge, il semblerait que certains phénomènes relevés par la cotation des protocoles de Rorschach à l'aide de notre grille de dépouillement auraient des effets non négligeables sur la vie quotidienne des enfants et des adolescents. En effet, lorsque l'enfant ou l'adolescent ferait preuve d'un espace interne instable ne lui permettant pas de contenir des représentations avec des limites clairement définies (prévalence de ID2 et ID5c) ou ne lui permettant pas l'accès à des enveloppes suffisamment contenant et fiables (prévalence de ID6) ou ne pouvant accéder à un jeu transitionnel satisfaisant (augmentation du score $Tjt\%$) les parents relèveraient plus de difficultés globales de la part de leur enfant au travers du questionnaire *SDQ*. C'est également le cas des enseignants lorsque l'ensemble du fonctionnement identitaire de l'enfant ou de l'adolescent semble défaillant (augmentation du score $Tc\%$) en particulier lorsque c'est le développement de l'espace interne qui est touché (augmentation du score $Tid\%$) ou que la motricité reste le moyen privilégié de l'enfant ou de l'adolescent pour rentrer en relation avec autrui (augmentation du score $Trm\%$). Si l'on souhaite analyser ces difficultés de plus près, il apparaît que lorsque l'image du corps n'est pas bien intégrée par l'enfant ou l'adolescent (prévalence de ID1) ou du moins que ses limites sont facilement altérées (prévalence de ID3 et ID6) ou que l'extérieur est vécu comme menaçant (prévalence de JT3) ou encore que le jeu transitionnel est déficitaire et ne permet pas à l'enfant de se situer à bonne distance entre réel et imaginaire (prévalence de JT6 et JT8), les difficultés de l'enfant ou de l'adolescent risquent de se situer au niveau du comportement (selon les parents). Les troubles du comportement, lorsqu'ils sont évalués par les enseignants, adviendraient lorsque tous les axes évalués par notre grille de dépouillement obtiendraient des scores élevés (augmentation du score $Tc\%$) mais surtout lorsque la défaillance se situe au niveau du développement de l'espace interne (augmentation du score $Tid\%$) ou du jeu transitionnel de l'enfant ou de l'adolescent (augmentation du score $Tjt\%$). La prévalence des phénomènes de confusions (ID2) ou d'indécisions (ID5b) seraient quant à eux liés à des difficultés au niveau interpersonnel (lorsqu'elles sont évaluées par l'enseignant). Ce serait également le cas lorsque l'enfant ou l'adolescent fournirait souvent des réponses inadéquates par rapport au percept privilégiant l'investissement de son imaginaire (prévalence de JT6 et JT7). Nous pouvons également constater que le manque de sécurité interne général (augmentation du score $Tid\%$) ou la prévalence du recours à la motricité (augmentation du score $Trm\%$) pourrait avoir un lien avec l'hyperactivité relevée par les enseignants et les parents. Mais la qualité du jeu transitionnel joue également ici un rôle (prévalence de score JT2, JT6 et JT8). Nous notons toutefois que le recours à la relation clinique, en particulier le fait de poser des questions ou de faire des remarques à visée de partage ou de recherche de réassurance (prévalence de RC1a) serait un bon indicateur des ressources disponibles de l'enfant ou de l'adolescent au niveau interpersonnel (diminution des troubles relationnels et augmentation des ressources prosociales). A contrario, les enfants ou adolescents moins enclins à recourir au clinicien risquent de manquer de ressources *Prosociales* dans leur vie quotidienne.

7.2. Propositions pour l'optimisation de notre grille de dépouillement

Pour revenir aux résultats issus de l'utilisation de notre grille de dépouillement sur les protocoles dont nous disposons, nous avons constaté que la cotation a relevé de très grandes variabilités au sein de notre échantillon en ce qui concerne le total de cotation (T_c) et son rapport avec le nombre de réponses fournies par les sujets au Rorschach à l'épreuve spontanée ($T_c\%$). De plus, leur moyenne respective sont très élevées comparées à ce dont nous nous attendions. En effet une moyenne de 14 cotations par protocole, dont la moitié serait des cotations répondant à l'axe *Développement de l'espace interne (ID)*, et une moyenne de 82.6% de score $T_c\%$ est extrêmement élevé. Ce qui m'a beaucoup interrogé sur la fidélité et la validité de notre grille de dépouillement.

En effet, d'apparence notre grille de dépouillement serait valide car elle s'est construite sur la base d'une collaboration intensive de trois experts et de références théoriques qui ont largement fait leurs preuves. De plus, elle est facile d'utilisation, son application dépendant uniquement d'une lecture attentive de la définition des critères conduisant à la cotation, ce qui la rend fiable d'un certain point de vue (Myers et Hansen, 2007). Néanmoins pour en définir une fidélité et une validité répondant plus à des critères d'objectivité et d'utilité clinique, qui est l'objectif de ce travail, d'autres éléments ont été étudiés, soit ; la fidélité inter-juges, la consistance interne de ses axes et ses liens avec d'autres outils d'évaluation. Ce qui a été observé et qui mérite d'être relevé ici c'est que c'est moins l'appui sur la définition des critères qui permet l'harmonisation des cotations entre les juges que plutôt un « sens clinique » commun qui augmente alors leur accordage dans la cotation. En effet, l'analyse de la fidélité inter-juge n'ayant pas aboutit à une totale satisfaction (en moyenne 2 cotations sur 3 font l'objet d'un accord entre les juges), c'est en analysant les cotations de chacun des juges pour chaque protocole qui a permis de relever une faible différence de cotations globale, différence qui tendrait alors à augmenter lorsque l'expérience des juges est significativement différente. En conclusion, certaines cotations mériteraient d'être précisées et mieux exemplifiées (c'est notamment le cas des critères ID1, ID2, ID6, ID5a, ID5c, ID7b, JT1, JT2, JT4, JT5, JT9 et RC1b) et la cotation des protocoles à l'aide de notre grille de dépouillement nécessiterait un peu plus d'entraînement. De plus, le fait que nous n'ayons pas eu accès aux feuilles de localisations des protocoles a sûrement eu un impact sur notre cotation, en particulier concernant les critères ID1 (manque de représentation de soi), JT4 (hermétisme de la perception et de la pensée dont la difficulté à retrouver l'engramme perceptif de la représentation du sujet) et JT7 (confabulation). Toutefois, le Rorschach reste une épreuve dont la cotation reste parfois difficilement saisissable et résiste à répondre à un total consensus entre ses utilisateurs.

Néanmoins, la construction des axes de notre grille a révélé quelques faiblesses au niveau de sa consistance interne, non seulement il y aurait une pluralité de facteurs latents les expliquant (en particulier pour l'axe *ID*) de plus, certains critères ne semblent pas aller dans le sens de ce que leur axe d'analyse cherche à mesurer, ce qui remet en doute la cohérence de notre grille. C'est pourquoi quelques modifications ont été proposées précédemment. Tout

d'abord, j'ai supprimé de leur axe respectif les critères ID5a, ID5c, ID7a, JT1, JT7 et JT9 afin d'améliorer la consistance interne des axes *ID* et *JT* car ces critères ne répondaient pas à la logique principale (première composante) de l'axe auquel ils appartenaient. Cependant, ne cherchant pas à simplement supprimer ces critères mais plutôt à comprendre leur logique, ceux-ci ont été placés dans d'autres axes ou regroupés avec d'autres critères.

De ce fait, j'ai proposé que le critère ID5a (transformation de la réponse entre la passation et l'enquête), qui a été en moyenne relativement peu coté, pourrait être regroupé avec le critère ID2 (confusion un/deux/plusieurs) étant donné que ces deux critères semblent partager un même facteur latent qui évaluerait par exemple « l'instabilité de la représentation de l'enfant ou de l'adolescent ». Ce regroupement permettrait de maintenir la consistance interne de l'axe *ID* tout en continuant à relever ce phénomène peu fréquent (transformation de la réponse entre la passation et l'enquête) à l'aide de notre grille de dépouillement.

Ensuite, c'est le critère ID5c (manque de différenciation entre les réponses) qui a été supprimé de l'axe *ID* puis placé dans l'axe *JT* de par son affinité avec certains critères de cet axe d'analyse (dont JT7). Cette manipulation a permis de maintenir la consistance interne de l'axe *JT*, le critère ID5c s'affiliant positivement avec la première composante de cet axe d'analyse. Dans la même lignée, de par l'affinité entre le critère ID5c et JT7 (confabulation du percept) qui partageraient le même facteur latent, et du fait que le critère JT7 a fait l'objet de peu de cotations dans mon expérience, j'ai proposé de réunir ces deux cotations au sein d'un même critère qui évaluerait par exemple « l'extension du percept au-delà de ses limites perceptives ». Le but était ici de maintenir le critère JT7 et ID5c qui montraient des liens intéressants avec des difficultés rencontrées au *SDQ*.

Concernant le critère ID7a (évitement d'un traitement bilatéral des planches II, III, VII ou VIII), les résultats indiquaient que ce critère semblait évaluer un phénomène inverse à ce qui était recherché par notre grille de dépouillement. En effet, se liant inversement avec une majorité des critères de l'axe *ID*, et pourtant souvent relevé dans nos protocoles, on pourrait alors envisager que l'évitement de réponses comprenant deux objets différenciés permettrait, dans une certaine mesure, d'apaiser le sujet qui pourrait alors fournir des représentations aux limites plus stables. On pourrait donc imaginer que l'utilisation de ce procédé relèverait d'une « stratégie défensive » permettant au sujet de fournir des réponses témoignant d'un espace interne plus intègre. Autrement dit, ce serait relativement normal chez les enfants ou les adolescents de ne pas distinguer deux objets à certaines de ces planches. Ce critère n'aurait donc pas sa place dans notre grille de dépouillement.

Enfin, les critères JT1 (défaut de conscience interprétative) et JT9 (difficulté à se détacher du percept) ne semblaient pas avoir leur place ni dans l'axe *ID* ni dans l'axe *JT* mais partageaient tout deux un même facteur latent. Il semblait donc que ces critères relevaient d'un phénomène similaire que l'axe *JT*, si l'on voulait maintenir un seul facteur latent expliquant les résultats de cet axe d'analyse, ne pouvait intégrer. Toutefois, nous l'avons vu dans la partie théorique, deux phénomènes distincts peuvent témoigner d'un jeu transitionnel déficitaire (Chabert, 1998 ; Richelle *et al.*, 2009) : soit l'enfant surinvestit son monde interne, privilégiant

son imaginaire à défaut de prendre en compte la réalité externe, ce que semble évaluer les critères JT2, JT3, JT4, JT5, JT6 et JT8, soit, à l'inverse, l'enfant ou l'adolescent se distancie de son monde interne en s'accrochant à la réalité externe. Les critères JT1 et JT9 semblent alors évaluer ce deuxième procédé. J'ai donc conclu qu'il semblait cohérent que plus d'un facteur puissent expliquer les résultats issus de l'axe *JT* et que, par conséquent, les critères JT1 et JT9 méritaient leur place dans cet axe d'analyse.

Pour le reste des cotations, d'autres modifications mériteraient d'être apportées à notre grille de dépouillement pour améliorer sa pertinence, notamment en réduisant le nombre de critères qui ont fait preuve d'une moyenne de cotation plutôt basse. L'idée n'étant pas non plus de supprimer des critères contribuant à la consistance interne de leur axe d'analyse respectif et/ou fournissant des informations intéressantes pour comprendre les difficultés quotidiennes rencontrées par l'enfant ou l'adolescent (liens avec le questionnaire *SDQ*), ces modifications portent donc surtout sur des propositions de regroupement de critères qui sembleraient évalués des phénomènes similaires. C'est notamment le cas de la cotation ID4 (contamination), qui a été très peu cotée dans notre expérience, qui pourrait être regroupé au critère ID1 (manque de représentation de soi). En effet, nous l'avons vu précédemment, il y aurait un lien significatifs positifs entre ces deux cotations (ID4 et ID1). La contamination marquerait alors ici une forme de défaillance dans la représentation de soi de l'enfant ou de l'adolescent, ce qui paraît cohérent. Ensuite, nous pourrions envisager le regroupement de trois critères de l'axe *JT* qui ont également été peu cotés dans notre expérience mais qui contribuent tout de même à la consistance interne de cet axe d'analyse. Je parle ici des critères JT2 (interprétativité pathologique), JT3 (vécu d'angoisse ou mouvement de réassurance) et JT5 (relation d'objet agressive) qui possèdent des liens significatifs positifs plutôt forts entre eux. Le regroupement de ces trois critères, qui évalueraient par exemple les « réponses d'objets menaçants », permettrait ainsi de réduire le nombre de cotations différentes se relevant rarement dans les protocoles.

Toutefois, il reste des critères dans notre grille de dépouillement qui n'ont jamais fait l'objet de cotations (ou alors très marginalement) et qui, de ce fait, n'indiquaient aucun lien avec des difficultés rencontrées dans la vie quotidienne de l'enfant ou de l'adolescent (*SDQ*) ou avec d'autres éléments de notre grille, ce qui met en doute la pertinence de les faire figurer dans notre grille de dépouillement. C'est le cas ici du critère RM3 (traduction massive de l'éprouvé dans le registre moteur), RC2 (recherche de contrôle dans la relation au clinicien), RC3 (besoin de recadrer, de contenir l'enfant) et RC4 (focus de l'attention porté hors du cadre de la passation) qui mériteraient d'être supprimés de notre grille de dépouillement. Je rappelle néanmoins que notre échantillon présentait des caractéristiques plutôt « adaptatives » par rapport à la population générale et que les passations du Rorschach ont eu lieu dans un cadre particulier (établissement scolaire) inhibant potentiellement ce type de comportements. Il serait donc intéressant de confronter les résultats issus de ce travail avec une population plus hétérogène (par exemple un échantillon issu de consultations psychologiques).

Je propose enfin une dernière modification suite aux résultats obtenus de la confrontation de nos cotations avec les scores du questionnaire *SDQ*. En effet, malgré la consistance interne des sous-cotations du critère RC1 (comprenant les cotations RC1a, RC1b et RC1c), il semblerait que le critères RC1a (questions, remarques à visée de partage ou de recherche de réassurance) serait plutôt le témoin des ressources de l'enfant ou de l'adolescent au niveau de son fonctionnement interpersonnel, alors même que notre grille tente d'évaluer l'inverse. En effet, nous avons pu constater que l'augmentation des cotations RC1a se corrélait positivement avec l'augmentation des scores à l'échelle *Prosociales* (selon les enseignants) et avec la diminution des scores à l'échelle *Troubles émotionnels* (selon les parents et enseignants) du questionnaire *SDQ*. Ainsi, ce critère ne devrait pas figurer dans notre grille de dépouillement, ou du moins ne devrait pas contribuer au score *Tc* qui cherche à évaluer les défaillances au niveau des assises identitaires qui aurait notamment un impact négatif sur le fonctionnement interpersonnel de l'enfant ou de l'adolescent. Ce critère pourrait cependant être utilisé par exemple en tant que critère qualitatif d'ensemble que l'on coterait lorsque l'enfant utilise massivement le procédé évalué par le critère RC1a. Cela permettrait ainsi de relever les protocoles où l'enfant sollicite activement le psychologue durant la passation par manque de sécurité interne.

Il semblerait donc que les cotations restantes (ID1, ID6, ID7c, JT4, JT6, JT8 et RM2) n'aient pas à subir de modifications dans notre grille d'analyse car non seulement elles ont, en moyenne, souvent été utilisées dans notre cotation, mais surtout car elles contribuent à la consistance interne de leur axe d'analyse respectif et sont des éléments utiles pour comprendre la portée de la défaillance des assises identitaire sur la vie quotidienne des enfants et des adolescents en terme de difficultés (liens avec le questionnaire *SDQ*).

Concernant les critères que je n'ai pas encore mentionnés, c'est-à-dire ID3, D5b, ID7b et RM1, malgré le fait qu'ils ont été relativement peu cotés dans notre expérience, ils ont des liens intéressants avec les difficultés évaluées par le questionnaire *SDQ*. Ces critères restent donc des témoins importants des failles dans le développement des bases identitaires des enfants et des adolescents que l'on peut maintenir dans notre grille de dépouillement.

Enfin, en ce qui concerne les critères qualitatifs d'ensemble, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux (ID0p, JT0-, JT0L-) n'avaient pas de liens avec les axes dans lesquels ils ont été placés voire même indiquaient des liens négatifs (ID0b et ID0p). D'ailleurs certains d'entre eux (ID0b, JT0-, JT0L-, RC0) montraient même des liens négatifs avec le score *Tc*, ceci pour des raisons diverses. Toutefois, ces critères, même s'ils n'indiquent pas toujours l'effet attendu, restent des sources d'informations importantes pour comprendre la portée des résultats de cotations d'un protocole et pour évaluer la manière dont l'enfant ou l'adolescent s'inscrit dans l'épreuve du Rorschach. C'est pourquoi je pense qu'ils méritent d'être maintenu dans notre grille de dépouillement, tout en y apportant quelques éclaircissements.

Tout d'abord, ID0b (ratio élevé de réponses de type Barrière) et ID0p (ratio élevé de réponses de type Pénétration) mériteraient d'être maintenu car tout deux sont de bons indicateurs des difficultés de l'enfant à développer un espace interne suffisamment sécuritaire pour élaborer des

représentations abondantes (diminution de la productivité) et témoigneraient alors de formes de « stratégies défensives rigides » permettant au sujet de se protéger d'un monde extérieur risquant d'envahir son monde interne (diminution du score *Tid%*). Ces deux critères méritent donc de garder leur place dans notre grille de dépouillement au sein de l'axe *ID*.

Ensuite, les critères qualitatifs d'ensemble *JT0-* (moins de 10 réponses) et *JT0+* (plus de 27 réponses) sont de bonnes sources d'informations étant donné que la productivité du sujet va influencer la quantité d'éléments potentiellement cotables et donc influencer à son tour le score *Tc*. Ces critères restent donc des éléments indicatifs importants pour comprendre la portée du score *Tc* d'un protocole. Concernant le critère *JTOL-* (absence de locuteur à la première personne) son lien avec la diminution du score *Tc* permet également d'envisager ce procédé comme un « stratégie défensive » permettant au sujet de fournir des réponses plus « adaptées » en évitant de se sentir agent de ses réponses. Il reste donc un indicateur intéressant qui semble mériter sa place dans notre grille d'analyse.

Finalement, le critère *RC0* (aucune sollicitation à l'encontre du clinicien) me paraît être le critère qualitatif d'ensemble le plus intéressant ici car, comme nous l'avons déjà mentionné, il semblerait que le manque de ressources *Prosociales* (selon le questionnaire *SDQ* des enseignants) rendraient nos sujets moins enclins à faire recours au clinicien durant sa passation du Rorschach (pourcentage plus élevé de cotation *RC0*). Ainsi, ce critère a toute sa place dans notre grille d'analyse comme témoin explicite des ressources interpersonnelles disponibles de l'enfant ou de l'adolescent évalué.

8. Conclusion

Le Rorschach, en tant qu'épreuve privilégiée pour évaluer le développement des assises identitaires du sujet, vient bien ébranler la représentation de l'image du corps du sujet en mettant à l'épreuve les limites et la séparation, comme nous le suggèrent les auteurs tels que Frédérick-Libon (2008) et Rausch de Traubenberg et Boizou (1984). Toutefois cette sollicitation de l'épreuve du Rorschach n'est pas aussi facilement négociable par les enfants, même lorsqu'ils « fonctionnent plutôt bien » dans leur vie quotidienne. En effet, avant l'âge de 12 ans, il serait plus difficile pour les enfants d'organiser le percept déstructuré proposé par les planches du Rorschach. Ne possédant pas encore une représentation de soi avec des limites suffisamment stables et contenant, les réponses des enfants de moins de 12 ans mettraient plus souvent en scène des objets menacés dans leur intégrité et continuité. De plus, en sollicitant l'imaginaire tout en tenant compte du matériel perceptif, le Rorschach fait largement appel à la capacité du sujet à s'inscrire dans un jeu transitionnel (Roussillon, 2014), aptitude essentielle, nous l'avons vu, pour que le sujet parvienne à mettre du sens sur son environnement et puisse partager une expérience commune avec autrui (Ciccone, 2008). Toutefois, la non plus, l'invitation du Rorschach à investir son imaginaire tout en tenant compte de la réalité externe n'est pas aussi facilement négociable à tout âge. En effet, deux phénomènes semblent être à l'œuvre, et se rencontrent fréquemment chez les enfants de

moins de 12 ans. En effet, soit l'enfant n'arrive pas à jouer avec le matériel et désinvestit momentanément son monde interne pour s'attacher particulièrement à la réalité perceptive (recherche d'une réponse « adéquate »), soit l'enfant laisse son imaginaire prendre le pas sur la réalité externe mais, de ce fait, s'éloigne d'un monde partageable avec autrui. Ces phénomènes qui marquent la défaillance des capacités de jeu transitionnel de l'enfant et de l'adolescent, serait encore fréquent avant 12 ans. Nous comprenons alors que l'invitation du Rorschach à investir son monde interne tout en se basant sur la réalité externe est encore difficilement saisissable pour les enfants avant l'âge de 12 ans. Nous pourrions donc en conclure que le développement de bases identitaires stables, permettant de se voir comme un être suffisamment différencié et autonome, ne s'élaborent pas aussi rapidement que prévu (Tourette et Guidetti, 2012) et sont facilement ébranlées par le matériel du Rorschach. Toutefois, grâce aux liens que nous avons pu relever entre les critères de notre grille de dépouillement et des difficultés rencontrées par les enfants et adolescents de notre échantillon dans leur vie quotidienne (questionnaire *SDQ*), notre grille reste un outil intéressant pour évaluer la construction des bases identitaires entre 8 et 14 ans. Il s'agira cependant, lors de son utilisation, de tenir compte de l'âge des sujets évalués qui semble avoir un impact non négligeables sur les scores issus de la cotation.

Toutefois, la création d'une grille de dépouillement du Rorschach n'est pas un exercice aisé, le fonctionnement d'un individu étant tellement complexe qu'il est difficile de limiter les éléments à évaluer. Le regroupement de critères sous un même axe ou sous un même score (*Tc*) rend cela encore moins lisible. En effet, chacune de ces cotations semblent posséder une fonction et une interrogation qui lui est propre, certaines se rejoignant plus et d'autres moins, certaines interrogent plus la qualité des bases identitaires du sujet et d'autres moins. Elles semblent porter une pluralité de significations, chacune à leur façon, qu'il est difficile de démêler. Dans la même idée, la réduction d'une réponse à de simples cotations rend presque trop réducteur la portée de ce que le sujet nous expose. Chaque réponse, chaque verbalisation ou comportement qui les accompagne est porteur de sens sur la manière du sujet d'être au monde, de s'éprouver en tant qu' « Être Soi », c'est-à-dire toujours le même, différencié, intègre, entier mais non moins en correspondance avec le monde. Sentiment qui d'ailleurs ne semble pas trouver d'ancrage indéfiniment stable (du moins avant 12 ans), l'image de soi semblant toujours susceptible d'être remaniée. Nous avons toutefois tenté ici de créer une grille répondant à des critères objectifs pour l'analyse de ces réponses si complexes. Nous avons ni complètement échoué, ni entièrement réussi, des liens ont pu être faits entre ce que la cotation à l'aide de notre grille a pu repérer et d'éventuels difficultés qui pourraient être rencontrées dans la vie quotidiennes. Mais est-ce que cela répond réellement à un critère objectif, ou est-ce que ma cotation a été orientée par mon « sens clinique », impact dont on a pu constater l'ampleur sur la cotation globale d'un protocole ? J'espère que les propositions exposées pour l'optimisation de notre grille de dépouillement permettront de résoudre ce biais et d'améliorer son utilité clinique.

9. Limites et perspectives

Après réflexion, je tiens à apporter au lecteur certaines limites de mon travail. Tout d'abord, notre échantillon, et je l'ai déjà mentionné à maintes reprises, est composé de sujets aux caractéristiques plutôt homogènes que l'on pourrait qualifier d'« adaptatives » ce qui a, de ce fait, rendu difficile l'utilisation de notre grille de dépouillement à des fins d'analyses de phénomènes qui témoigneraient des failles dans les assises identitaires des enfants et des adolescents. En effet, nous ne savons toujours pas si notre grille de dépouillement, qui cherche à évaluer au travers de l'épreuve du Rorschach des enfants et des adolescents dont le développement des bases identitaires aurait subi un certain retard ou rencontrerait des particularités, est un outil suffisamment utile permettant à un psychologue de distinguer un protocole de Rorschach « stable » vs « questionnant ». Dans ce travail, je n'ai effectivement pas réussi à distinguer de tel groupe au sein de notre échantillon, car d'une part peu de sujets de notre échantillon présentaient des scores bien plus élevés que la moyenne, et d'une autre part, nous avons constaté que les scores totaux (Tc et $Tc\%$) rencontraient une grande variabilité entre nos sujets que nous n'arrivons toujours pas à expliquer. Il serait donc intéressant dans un futur travail de confronter nos résultats avec une population présentant des difficultés plus marquées, comme ce serait le cas avec un échantillon issu de la consultation psychologique. Cela permettrait, en effet, de voir si notre grille de dépouillement est un outil satisfaisant pour identifier des protocoles avec des caractéristiques questionnantes la construction des assises identitaires du sujet.

De plus, hormis le fait que certains critères méritent d'être affinés et mieux exemplifiés afin d'harmoniser la cotation entre ses utilisateurs, et qu'un certain entraînement est nécessaire avant de se lancer dans la cotation de protocole à l'aide de notre grille de dépouillement, une limite de ce travail a sûrement eu un effet sur la précision de notre cotation. Je pense ici au fait que notre cotation s'est appuyée sur des retranscriptions sans feuilles de localisations de passations d'épreuve du Rorschach auxquelles nous n'avons nous-même pas assistés. Nous n'avons donc pas eu accès ici à toute l'authenticité des passations du Rorschach, ainsi qu'aux feuilles de localisations, ce qui auraient pourtant facilités, du moins modifiés, j'en suis convaincue, la cotation de certains critères. Ce serait sûrement le cas pour les critères qui concerne le recours à la motricité (axe RM), l'inattention de l'enfant ($RC4$) ou encore les critères concernant la difficulté pour le psychologue à situer l'engramme perceptif de la réponse de l'enfant ($ID1$), les réponses de confabulation du percept ($JT7$) ou la difficulté du psychologue à saisir ce qui est dit par l'enfant ($JT4$). Il serait intéressant de voir si ces deux éléments (participer à la passation et disposer des feuilles de localisation) pourraient avoir une influence sur la cotation, et de ce fait, en modifier les résultats.

Ensuite, plusieurs propositions de modifications de notre grille de dépouillement ont été relevées plus haut qui méritent largement d'être testées dans un futur travail. Toutefois, il reste un élément qui fait encore défaut dans notre grille, que j'ai d'ailleurs déjà mentionné, pour en améliorer sa qualité clinique. Il s'agit là de trouver un moyen pour que notre grille de

dépouillement puisse distinguer les différents registres animaux afin d'évaluer plus précisément la qualité des représentations corporelles des enfants ou des adolescents. En effet, nous l'avons évoqué précédemment, il semblerait que certaines représentations animales témoigneraient d'une image corporelle plus élaborée et, de ce fait, plus analogue à l'image du corps humain, que d'autres. Ce serait le cas par exemple d'une réponse « ours » qui serait plus adaptée qu'une réponse « insecte ». Il serait intéressant, selon moi, d'intégrer cet élément à l'un de nos critères afin d'analyser quel type de représentations animales est privilégiée par l'enfant ou l'adolescent.

Toutefois, notre grille ne permet pas non plus d'apprécier d'autres phénomènes pourtant essentiels dans l'évaluation du fonctionnement psychique d'un sujet au travers de l'épreuve du Rorschach. C'est notamment le cas de la prise en compte des sollicitations latentes du matériel dont les réactions du sujet sont des sources d'informations importantes selon plusieurs auteurs (Anzieu et Chabert, 1961 ; Roman, 2006) pour comprendre la structure de personnalité du répondant. C'est également le cas de la dynamique de la passation et la répercussion de certaines planches sur les réponses d'un sujet à d'autres moments de la passation (Roman, 2009). De plus, notre grille n'a pas tenu compte ici des réponses additionnelles et de tout ce qui touche à l'étape de l'enquête qui pourtant donne accès à des éléments intéressants pour comprendre le fonctionnement psychique d'un sujet. Notre grille n'a de ce fait pas la prétention de se substituer à une analyse qualitative de l'épreuve du Rorschach, le regard avisé du psychologue concerné reste essentiel, mais se propose ici comme un source d'informations complémentaires et objectives à l'interprétation du psychologue.

Finalement, le Rorschach ne doit pas être utilisé comme l'épreuve suprême pour évaluer une personne, la complémentarité des épreuves reste notre meilleure alliée pour comprendre le fonctionnement du sujet dans sa globalité et son authenticité (Boekholt, 2006 ; Roussillon, 2014).

10. Bibliographie

- D'Acromont, M. et Van der Linden, M. (2008). Confirmatory Factor Analysis of the Strengths and Difficulties Questionnaire in a Community Sample of French-Speaking Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 24(1), 1-8. doi : 10.1027/1015-5759.24.1.1
- Anzieu, D. et Chabert, C. (1961). *Les méthodes projectives*. Paris, France : PUF.
- Anzieu, D. (1994). *Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris, France : Dunod.
- Baumann, N., Quartier, V. et Antonietti, J.-P. (2012). Contribution à une étude normative de l'épreuve de Rorschach auprès d'un groupe d'enfant de 8 à 14 non-consultants. *Psychologie clinique et projective*, 18(1), 235-260. doi : 10.3917/pcp.018.0235
- Beizmann, C. (1982). *Le Rorschach de l'enfant à l'adulte : étude génétique et clinique* (3^{ème} éd.). Paris, France : Delachaux & Niestlé S.A.
- Berger, M. (1996). *Les Troubles du développement cognitif : Approche thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, France : Dunod.
- 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 : étude 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.
- Bornstein, R. F. et Masling J. M. (dir.). (2005). *Scoring The Rorschach : Seven Validated Systems*. Londres, Angleterre : LEA.
- Briol, M. (2016). *Fonction contenant chez l'enfant âgé de 6 à 8 ans : Repères pour une évaluation au Rorschach des capacités de mentalisation* [Travail de Master]. Lausanne, Suisse : Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politique, Institut de Psychologie.
- Capel, R. (2009). *L'évaluation des personnes : Théories et techniques*. Genève, Suisse : Editions Slatkine.
- Capel, R. (2013). *Théories et techniques de base pour l'analyse de données en psychologie : Inférence, analyse de puissance, tests d'hypothèse, prédiction linéaire simple et multiple (régression) structuration de données multiples*. Lausanne, Suisse : Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- Chabert, C. (1998). *La psychopathologie à l'épreuve du Rorschach* (2^{ème} éd.). Paris, France : Dunod
- 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'adolescent*, 59, 48-53. doi : 10.1016/j.neurenf.2009.10.002

- Ciconne, A. (2008). L'écllosion de la vie psychique. In A. Ciconne, Y. Gautier, B. Golse, & D. Stern (dir.), *Naissance et développement de la vie psychique* (pp. 13-17). Toulouse, France : Editions ères. Récupéré à : <http://www.cairn.info/naissance-et-developpement-de-la-vie-psychique-9782749209722.htm>
- Ciconne, A. (2014). Naissance et développement de la vie psychique. In R. Roussillon (dir.), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2^{ème} éd.) (pp. 50-60). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G et Buchner, A. (2007). G*Power 3 : A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. et Buchner, A. (2009). Statistical power analyses using G*power 3.1 : Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Fisher, S. et Cleveland, S. E. (1958). *Body image and personality*. New York : Van Nostrand – Reinhold.
- Frédéric-Libon, C. (2005). Phénomène archaïques de pensée au Rorschach en clinique infantile. *Bulletin de psychologie*, 58(6), 645-654.
- Gueniche, K. (2011). *Psychopathologie de l'enfant* (3^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.
- He, J.-P., Burstein, M., Schmitz, A. et Merikangas, K. (2013). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) : the Factor Structure and Scale Validation in U.S. Adolescents. *J. Abnorm Child Psychol*, 41(1), 583-595.
- Holaday, M. et Sparks, C. L. (2001). Revised Guidelines for Urist's Mutuality of Autonomy Scale (MOA). *Assessment*, 8(2), 145-155. doi : 10.1177/107319110100800203
- Holzman, P., Levy, D. et Johnston, M. H. (2005). The Use of the Rorschach Technique for Assessing Formal Thought Disorder. Dans R. Bornstein & J. Masling (dir.), *Scoring the Rorschach : Seven Validated Systems* (pp. 47-81). Londres, Angleterre : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kinney, P. et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kleiger, J. et Peebles-Kleiger, M. J. (1993). Toward a Conceptual Understanding of the Deviant Response in the Comprehensive Rorschach System. *Journal of personality assessment*, 60(1), 74-90.
- Klein, M. (1950). *Essais de psychanalyse*. Paris, France : Payot.
- Klein, M. (1959). *La Psychanalyse des enfants*. Paris, France : PUF.
- Leichtman, M. (1996). *The Rorschach : A Developmental Perspective*. Londre, Angleterre : The Analytic Press.
- Mahler, M. (1973). *Psychose infantile*. Paris, France : Payot.

- Masling, J. (1999). Bodies Under Investigation : A Review of Body Image and Personality by S. Fisher and S. E. Cleveland (1958). *Journal of personality assessment*, 72(1), 164-174. doi : 10.1207/s15327752jpa7201 11
- Myers, A. et Hansen, C. (2007). *Psychologie expérimentale* (2^{ème} ed.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- O'Neill, R. (2005). Body Image, Body Boundary, and the Barrier and Penetration Rorschach Scoring System. Dans R. Bornstein & J. Masling (dir.), *Scoring the Rorschach : Seven Validated Systems* (pp.136-163). Londres, Angleterre : Lawrence Erlbaum Associates.
- Quartier, V., Antonietti, J.-P., Franck, L. et Iglesias, C. (2013). Space for Thought : Representation of Body Boundaries and Intellectual Efficiency in Children. *Rorschachiana*, 34(1), 4-23.
- Rausch de Traubenberg, N. (1970). *La pratique du Rorschach*. Paris, France : PUF.
- Rausch de Traubenberg, N. et Boizou, M.-F. (1984). *Le Rorschach en clinique infantile : L'imaginaire et le réel chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- Richelle, J., Debroux, P., De Noose, L. et Malempré, M. (2009). *Manuel du test du Rorschach : approche formelle et psychodynamique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Roman, P. (2006). *Les épreuves projectives dans l'examen psychologique*. Paris, France : Dunod.
- Roman, P. (2009). *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent : approche psychanalytique*. Paris, France : Dunod.
- Rossel, F., Husain, O. et Merceron, C. (2005). *Les phénomènes particuliers au Rorschach, Volume I : une relecture pontilliste (Animal, Symétrie, Critique, Hypothétique, Contamination, Logique)*. Lausanne, Suisse : Editions Payot Lausanne.
- Rossel, F., Husain, O. et Revaz, O. (dir.). (2012). *Les phénomènes particuliers au Rorschach : une relecture pointilliste, Volume II : Symbole – Confabulation – Couleur – Kinesthésie – Réalité – Référence personnelle*. Paris, France : Hogrefe.
- Rorschach, H. (1921). *Psychodiagnostic*. Berne, Suisse : Hans Huber
- Roussillon, R. (2001). L'objet « médium malléable » et la conscience de soi. *L'Autre*, 2(2), 241-245. doi : 10.3917//lautre.005.0241
- Roussillon, R. (dir.). (2014). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2^{ème} éd.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Sanglade, A. (1983). Image du corps et image de soi au Rorschach. *Psychologie Française*, 28, 104-111.
- Shojaei, T., Wazana, A., Pitrou, I. et Kovess, V. (2009). The strenghts and difficulties questionnaire : validation study in French school-aged children and cross-cultural comparisons. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 489(44), 740-747. doi : 10.1007/s00127-008-0489-8
- Silva, T., Osório, F. et Loureiro, S. (2015). SDQ : discriminative validity and diagnostic potentiel. *Frontiers in Psychology*, 6(811), 1-7. doi : 10.3389/fpsyg.2015.00811

- Tourrette, C. et Guidetti, M. (2012). *Introduction à la psychologie du développement : Du bébé à l'adolescent* (3^{ème} éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Tuber, S. (1989). Children's Rorschach object representations : findings for nonclinical sample. *Psychological Assessment : A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1(1), 146-149. doi : 10.1037/1040-3590.1.2.146
- Université Libre de Bruxelles. (2017). *L'analyse factorielle en composantes principales*. Récupéré le 27.05.2017 de http://www.ulb.ac.be/psycho/psysoc/ressources/Fiche_ACP.htm
- Urist, J. (1977). The Rorschach test and the assessment of objet relations. *Journal of Personality Assessment*, 41, 3-9. doi : 10.1207/s15327752jpa4101_1
- 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).
- Youthinmind. (2016). *SDQ Information for researches and professionals about the Strenghths & Difficulties Questionnaires*. Récupéré le 15.03.2017 de <http://www.sdqinfo.com>

Annexes

Annexe 1 : Grille de dépouillement

Cotation	Critère	Fréquence d'apparition
----------	---------	------------------------

Axe ID		Développement de l'espace interne	
ID0*	ID0b	Plus de 40% de réponses de type Barrière	<input type="checkbox"/>
	ID0p	Plus de 25% de réponses de type Pénétration	<input type="checkbox"/>
ID1		Manque de représentation de soi	
ID2		Confusion un/deux/plusieurs	
ID3		Confusion dehors/dedans	
ID4		Contamination	
ID5	ID5a	Transformation de la réponse entre la passation et l'enquête	
	ID5b	Transformation de la réponse durant son élaboration (indécision)	
	ID5c	Manque de différenciation entre les réponses	
ID6		Effraction des limites de l'objet	
ID7	ID7a	Evitement d'un traitement bilatéral de la planche (pl. II, III, VII et VIII)	
	ID7b	MOA 3	
	ID7c	Recherche de l'identique, relation de type spéculaire	

Axe JT		Jeu transitionnel	
JT0*	JT0-	Moins de 10 réponses	<input type="checkbox"/>
	JT0+	Plus de 27 réponses	<input type="checkbox"/>
	JT0L-	Absence de locuteur à la première personne	<input type="checkbox"/>
JT1		Défaut de conscience interprétative	
JT2		Interprétativité pathologique	
JT3		Vécu d'angoisse ou mouvement de réassurance	
JT4		Hermétisme de la perception et de la pensée	
JT5		Relation d'objet agressive	
JT6		Persévération	
JT7		Confabulation du percept	
JT8		Kinesthésie de mauvaise forme	
JT9		Difficulté à se détacher du percept	

Axe RM		Recours à la motricité	
RM1		Accompagnement structurant du discours par la sphère motrice	
RM2		Recours à la sphère motrice au lieu du mot	
RM3		Traduction massive de l'éprouvé dans le registre moteur	

Axe RC		Relation clinique	
RC0*		Aucune sollicitation à l'encontre du clinicien	<input type="checkbox"/>
RC1	RC1a	Questions, remarques à visée de partage ou de recherche de réassurance	
	RC1b	Auto-dépréciation	
	RC1c	Critiques du matériel et/ou de la situation, plaintes	
RC2		Recherche de contrôle dans la relation au clinicien	
RC3		Besoin de recadrer, de contenir l'enfant	
RC4		Focus de l'attention porté hors du cadre de la passation	

Annexe 2 : Corrélations de Pearson entre les items de l'axe ID

	ID1	ID2	ID3	ID4	ID5a	ID5b	ID5c	ID6	ID7a	ID7b	ID7c
Corrélation	1	,067	,196	,404**	,067	,249*	,099	,252*	-,101	,119	,120
ID1 Sig. (bilat.)		,510	,052	,000	,512	,013	,328	,012	,320	,240	,237
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,067	1	-,023	-,044	,011	,259**	,022	-,051	-,079	,301**	,120
ID2 Sig. (bila.)	,510		,820	,664	,914	,010	,828	,617	,439	,002	,237
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,196	-,023	1	,250*	-,170	,165	-,025	,224*	,035	-,063	-,049
ID3 Sig. (bilat.)	,052	,820		,013	,092	,103	,810	,026	,731	,539	,632
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,404**	-,044	,250*	1	-,050	,103	,126	,321**	-,157	,033	,206*
ID4 Sig. (bilat.)	,000	,664	,013		,623	,311	,215	,001	,121	,746	,041
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,067	,011	-,170	-,050	1	,061	,234*	,064	-,070	,146	-,009
ID5a Sig. (bilat.)	,512	,914	,092	,623		,549	,020	,531	,493	,150	,928
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,249*	,259**	,165	,103	,061	1	,112	,069	-,075	,470**	,328**
ID5b Sig. (bilat.)	,013	,010	,103	,311	,549		,270	,497	,461	,000	,001
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,099	,022	-,025	,126	,234*	,112	1	,188	-,378**	,017	,094
ID5c Sig. (bilat.)	,328	,828	,810	,215	,020	,270		,063	,000	,869	,353
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,252*	-,051	,224*	,321**	,064	,069	,188	1	-,058	,128	,132
ID6 Sig. (bilat.)	,012	,617	,026	,001	,531	,497	,063		,570	,207	,191
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	-,101	-,079	,035	-,157	-,070	-,075	-,378**	-,058	1	-,189	-,348**
ID7a Sig. (bilat.)	,320	,439	,731	,121	,493	,461	,000	,570		,061	,000
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,119	,301**	-,063	,033	,146	,470**	,017	,128	-,189	1	,247*
ID7b Sig. (bilat.)	,240	,002	,539	,746	,150	,000	,869	,207	,061		,014
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,120	,120	-,049	,206*	-,009	,328**	,094	,132	-,348**	,247*	1
ID7c Sig. (bilat.)	,237	,237	,632	,041	,928	,001	,353	,191	,000	,014	
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99	99

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Annexe 3 : Corrélations de Pearson entre les items de l'axe JT

	JT1	JT2	JT3	JT4	JT5	JT6	JT7	JT8	JT9
Corrélation	1	,001	-,069	,176	,147	-,054	-,058	,159	,323**
JT1 Sig. (bilat.)		,994	,495	,082	,145	,593	,568	,115	,001
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,001	1	,666**	,402**	,430**	,223*	-,044	,314**	,004
JT2 Sig. (bilat.)	,994		,000	,000	,000	,026	,668	,002	,973
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	-,069	,666**	1	,136	,096	,348**	-,048	,426**	-,080
JT3 Sig. (bilat.)	,495	,000		,179	,345	,000	,637	,000	,431
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,176	,402**	,136	1	,495**	,052	-,113	,221*	,376**
JT4 Sig. (bilat.)	,082	,000	,179		,000	,608	,264	,028	,000
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,147	,430**	,096	,495**	1	-,101	-,006	,216*	,200*
JT5 Sig. (bilat.)	,145	,000	,345	,000		,322	,956	,032	,047
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	-,054	,223*	,348**	,052	-,101	1	,089	,259**	-,150
JT6 Sig. (bilat.)	,593	,026	,000	,608	,322		,381	,010	,137
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	-,058	-,044	-,048	-,113	-,006	,089	1	,125	-,035
JT7 Sig. (bilat.)	,568	,668	,637	,264	,956	,381		,218	,732
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,159	,314**	,426**	,221*	,216*	,259**	,125	1	,047
JT8 Sig. (bilat.)	,115	,002	,000	,028	,032	,010	,218		,641
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99
Corrélation	,323**	,004	-,080	,376**	,200*	-,150	-,035	,047	1
JT9 Sig. (bilat.)	,001	,973	,431	,000	,047	,137	,732	,641	
N	99	99	99	99	99	99	99	99	99

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Annexe 4 : Analyse factorielle en composantes principales de tous les items

Rotation de la matrice des composantes^a

	Composantes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ID1	,078	,079	,051	,487	-,092	,638	,121	-,024	,056	,282
ID2	,379	-,128	-,157	-,187	-,218	,394	,175	,070	,349	-,172
ID3	,189	,017	,033	,589	-,034	,137	-,416	,279	-,254	-,286
ID4	-,009	,002	,095	,799	-,077	,014	,262	,010	,048	,009
ID5a	,124	,268	,050	-,098	,057	-,076	,044	,088	,493	,491
ID5b	,747	-,008	,050	,063	,112	,263	,087	,140	-,034	-,003
ID5c	,125	,783	,117	,058	,291	,014	,182	,086	,046	,016
ID6	,109	,050	,059	,553	,438	,065	,023	-,364	,039	,100
ID7a	-,089	-,285	-,054	-,040	-,064	,010	-,703	-,059	,131	,105
ID7b	,738	-,041	,062	-,104	-,100	,028	,250	-,155	,038	,026
ID7c	,299	-,053	-,127	,187	,039	-,047	,685	,136	-,060	-,036
JT1	,036	-,047	-,034	,022	,811	-,057	,056	-,019	,054	-,058
JT2	,575	,030	,635	,097	-,116	,053	,074	,101	-,066	-,124
JT3	,158	-,014	,780	,134	-,106	,269	,029	,185	,081	-,147
JT4	,766	,036	,112	,108	,331	-,097	-,035	,005	,013	,163
JT5	,575	,050	,153	,353	,094	-,358	,049	-,246	,245	-,097
JT6	,052	,105	,265	,005	,048	,795	-,103	-,062	-,040	-,028
JT7	-,075	,666	-,099	,038	-,045	,140	,107	-,127	-,057	-,123
JT8	,057	,005	,462	,287	,298	,274	,417	-,024	,101	-,075
JT9	,212	,136	-,043	-,034	,450	-,329	,184	,277	,113	,295
RM1	-,002	-,053	,718	-,029	,053	-,017	-,111	-,124	-,091	,205
RM2	,004	-,119	,004	,036	-,009	,075	-,128	,042	-,126	,783
RC1a	,149	,159	,000	-,179	,553	,217	,006	,489	,035	,049
RC1b	-,003	-,003	-,039	,070	,105	,012	-,160	,042	,867	-,110
RC1c	-,074	-,072	,045	,028	,034	-,087	,118	,839	,066	,065
RC4	-,041	,857	-,039	-,033	-,102	-,045	-,067	,016	,081	,064

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 13 itérations.