Proposition d'une nouvelle méthode de cotation et contribution à la validation du CAT (Children's Apperception Test) pour l'approche clinique du développement de l'enfant et de sa personnalité

Florent Simon

▶ **To cite this version:**

Florent Simon. Proposition d'une nouvelle méthode de cotation et contribution à la validation du CAT (Children's Apperception Test) pour l'approche clinique du développement de l'enfant et de sa personnalité. Psychologie. Université de Lorraine, 2017. Français. NNT : 2017LORR0165 . tel-01687275

HAL Id: tel-01687275
https://theses.hal.science/tel-01687275

Submitted on 18 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

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

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

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE LORRAINE

FACULTE DE PSYCHOLOGIE

THESE DE DOCTORAT
Psychologie clinique et pathologique

Proposition d'une nouvelle méthode de cotation et contribution à la validation du CAT (Children's Apperception Test) pour l'approche clinique du développement de l'enfant et de sa personnalité

Présentée et soutenue publiquement par
Florent SIMON
le 06/10/2017

Membres du Jury :

Madame Catherine AZOULAY, Rapporteure, Professeure de psychologie clinique à l'Université Paris V René Descartes, France.
Monsieur Jérôme BOUTINAUD, Maître de conférences en psychologie clinique à l'Université Paris V René Descartes, France.
Monsieur Philippe CLAUDON, Directeur de thèse, Maître de conférences HDR en psychologie clinique à l'Université de Lorraine, France.
Monsieur Pascal ROMAN, Professeur ordinaire de psychologique clinique, psychopathologie et psychanalyse à l'Université de Lausanne, Suisse.
Madame Catherine WEISMANN-ARCACHE, Rapporteure, Maître de conférences HDR en psychologie clinique et psychopathologie à l'Université de Rouen, France.

REMERCIEMENTS

« Un doctorant tout seul, ça n'existe pas »

Je tiens ici à exprimer ma plus vive gratitude à mon directeur de thèse, Philippe CLAUDON, pour son indéfectible soutien, sa disponibilité sans faille, la pertinence de ses conseils, la bienveillance dont il a fait preuve à mon égard et la contenance psychique qu'il a pu m'apporter dans les moments de doutes. Je le remercie ici pour avoir cru en cette recherche et en ma capacité à la mener à son terme. Qu'il trouve ici la manifestation de toute ma reconnaissance.

Je remercie vivement les membres du jury Catherine AZOULAY, Jérôme BOUTINAUD, Pascal ROMAN et Catherine WEISMANN-ARCACHE pour m'avoir fait l'honneur de me lire et de mettre la pertinence de leurs expertises au service de la discussion de ce travail de recherche.

Je remercie tous les enfants rencontrés dans le cadre de cette recherche qui m'ont enseigné la clinique infantile et m'ont appris le fonctionnement du CAT. Leur créativité, leur humour et leur vivacité d'esprit m'ont soutenu tout au long de ce travail.

Je remercie les Inspections Académiques de Nancy-Metz et de Besançon, les Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de Meurthe-et-Moselle et de Haute-Saône, les inspectrices des circonscriptions concernées, les directions des écoles maternelles et élémentaires et les enseignants qui ont accepté que je puisse réaliser cette recherche. Ma gratitude va aussi aux parents qui ont accepté que leur enfant soit vu dans le cadre de ce travail de recherche.

Je remercie Bernard KABUTH, chef du pôle infanto-juvénile du CPN, Marie-Thérèse COUY, directrice médicale des CMPP de la Meuse, et Rita JABOUR, directrice médicale du CMPP de Verdun. Je remercie aussi les directions administratives des CMPP de la Meuse.

Je remercie vivement Jacques WENDEL pour m'avoir donné l'opportunité d'utiliser certains de ses protocoles CAT archivés et d'avoir eu l'extrême patience de les lire pendant des heures afin que je puisse les enregistrer et les retranscrire.

Je remercie également Éric THIEBAUT, Jean-Luc KOP et Vincent BERTHET, maîtres de conférences pour leurs conseils avisés et leurs réponses à mes questions parfois tortueuses sur le plan des méthodes statistiques.

Mes plus vifs remerciements à mes collègues cliniciens du CMPP, Anne ZOUNTEKPO, Emmylou BLAISING, Julien GUILLOU, Sarah PARMENTIER, Linda SAINT-JEAN et Katarzyna SZYSZKA pour leur aide et leur soutien.

Merci à Gilda BICHON, Sarah PARMENTIER et Hugo VARNUSSON, mes trois coteurs qui ont accepté de m'accorder de leur temps, pourtant fort précieux, pour participer au travail de comparaison inter-juges.

Merci à tous mes collègues doctorants et docteurs et tout particulièrement à Mélanie LAURENT et Hélène MAIRE pour votre aide et votre amitié.

Je remercie également Fabienne DUMONT, secrétaire de l'école doctorale STANISLAS pour son soutien et son efficacité.

Mes remerciements les plus chaleureux à Viviane SOMMACCO et Pascal ROTH pour tout ce qu'ils m'ont appris et pour m'avoir fait découvrir la clinique infantile. Vous êtes à la base de mon engagement et de ma passion pour la clinique de l'enfant. Sans vous, je n'en serais pas là où j'en suis arrivé aujourd'hui.

Merci à ma famille, à mes parents, à mes grands-parents, à mon grand-père pour son ouverture sur le monde et à mon parrain pour son soutien et sa bienveillance absolue.

Je dédie ce travail de recherche à Rina, mon double, la meilleure de mes copains comme dirait Allain Leprest. Sans ce kaïros, cette rencontre au Louvre, ce travail de recherche n'aurait jamais vu le jour et cette vie n'aurait pas été la même.

« Pourquoi suis-je donc revenue,
Et seule, au détour de ses rues,
J'ai froid, j'ai peur, le soir se penche,
Pourquoi suis-je venue ici, où mon passé me crucifie,
Elle dort à jamais mon enfance ».

Barbara, Mon enfance

« L'âme du marquis fut jetée par cette lettre dans un étrange embarras.
Il fallait donc à la fin *prendre un parti*. Toutes les petites habitudes,
tous les amis vulgaires avaient perdu leur influence.
Dans cette étrange circonstance, les grands traits du caractère,
imprimés par les événements de la jeunesse, reprirent tout leur empire »

Stendhal, Le rouge et le noir

« Les vies humaines sont composées comme une partition musicale »

Kundera, L'insoutenable légèreté de l'être

« Tout le monde veut devenir un C.A.T
Parce qu'un chat quand il est C.A.T
Retombe sur ses pattes »

Les Aristochats,
Floyd Huddeston pour Walt Disney

PLAN

INTRODUCTION 13

1. MOTIVATIONS 14

1.1 Motivations personnelles 14
1.2 Motivations scientifiques 16

2. HISTORIQUE DE L'OUTIL 18

3. LES DIFFÉRENTES ÉCOLES D'INTERPRÉTATION 22

4. LIMITES MÉTHODOLOGIQUES 26

4.1. Limites de la méthode de l'école de Paris 26
4.2. Limites de la méthodologie de Boekholt 33

5. PROBLÉMATIQUE 39

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES 40

Préambule 41

1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT 41

1.1. Modèles de développement 41
1.1.1 La perspective freudienne 42
1.1.2 La perspective kleinienne 45
1.1.3 La perspective de « l'école lyonnaise de psychanalyse » 49
1.2 Évaluation en clinique infantile 53
1.2.1 L'écueil structurel en clinique infantile 53
1.2.2 Normalité et pathologie chez l'enfant 55
1.2.3 Une alternative à la structure 57
Synthèse - Partie 1 58

2. LA PERSONNALITÉ DE L'ENFANT 59

2.1 Le processus de pensée 59
2.1.1 La pensée 59
2.1.1.1 L'origine de la pensée 59
2.1.1.2 Les fonctions du penser 61
2.1.2 Perception ou Représentation 62
2.1.3 Travail psychique et représentations 65
2.1.3.1 La mentalisation 65
2.1.3.2 La symbolisation 67
Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.1 70
2.2 Identité et objet 71
2.2.1 Le narcissisme primaire 71
2.2.2 Narcissisme secondaire et position dépressive 72
2.2.3 L'organisation anale de la pulsion ou « le grand retournement » 74
2.2.4 L'organisation phallique de la pulsion 76
2.2.5 Le complexe œdipien 77

2.2.6 La période de latence 80
Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.2 82
2.3 Angoisses et défenses chez l'enfant 83
2.3.1 L'angoisse 83
2.3.1.1 Aspects définitoires de l'angoisse 83
2.3.1.2 Formes de l'angoisse 84
2.3.1.2.1 De la question du nombre et de la variété des angoisses 84
2.3.1.2.2 De la question de la nature des angoisses 86
2.3.2 Les défenses 90
2.3.2.1 Aspects définitoires 90
2.3.2.2. Un double axe d'analyse 92
2.3.2.2.1 Approche développementale 92
2.3.2.2.2. Approche hiérarchique 94
2.3.2.3 Défenses ou modalités défensives dans les épreuves projectives 95
2.3.2.4. Descriptions des mécanismes de défense 99
2.3.2.5. Qualité et efficience défensive 104
Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.3 107
3. L'ESPACE TRANSITIONNEL ET LA SITUATION PROJECTIVE 108
3.1 Fondements de la situation projective 108
3.1.1 L'aire intermédiaire entre réel et imaginaire 108
3.1.2 Transitionnalité, fil projectif et dispositif à symboliser 111
3.1.3 La situation projective 114
3.2 La situation CAT 117
3.2.1 Épreuve thématique et processus de réponse CAT 117
3.2.2 Spécificités du CAT 122
3.2.3 Analyse du matériel (contenu manifeste et contenu latent) 124
3.2.3.1 Analyse des planches 124
3.2.3.2 Analyse globale du matériel 132
3.3 Contextes, indications et cadre de la passation de l'épreuve 135
3.3.1 Contextes d'utilisation 136
3.3.2 Indications 138
3.3.3 Cadre de la passation 141
3.3.3.1 Consigne de l'épreuve 142
3.3.3.2 Passation et prise de note 144
3.3.3.3 Interventions du clinicien 145
3.3.3.4 L'épreuve des choix 146
Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 3 148
Synthèse globale des hypothèses théoriques 149
METHODOLOGIE 151
1. Populations 152
2. Outils et traitement des données 156

2.1 L'entretien 156
2.2 Le CAT 156
2.3 Le groupe d'étude (GE) 157
2.4 Le dessin 157
2.5 Traitement des données 158
2.6 Fidélité et comparaison inter-juges 160

3. La méthode des trois axes 163

3.1 Arguments 163
3.1.1 Références théoriques 167
3.1.2 Prise en compte des limites méthodologiques 170
3.1.3 Apports de la méthode des trois axes 174
3.2 Grille de cotation de la méthode des trois axes 176

4. Aspects déontologiques de la recherche 177

ANALYSE DES DONNÉES 180

1. Analyse descriptive 181

1.1 Analyse générale 181
1.2 Analyse de l'axe Perception (axe P) 183
1.2.1 Perception Totale (PG) 184
1.2.2 Perception des Personnages (PP) 185
1.2.3 Perception de l'Environnement (PE) 187
1.3 Analyse de l'axe Contenu (axe C) 189
1.3.1 Thématique générale du récit (CT) 191
1.3.2 Structure dramatique (CD) 192
1.3.3 Thématique particulière (CP) 193
1.3.4 Différenciation et identification des personnages (CI) 195
1.3.5 Interaction des personnages (CIP) 197
1.3.6 Affects dans le récit (CA) 198
1.3.7 Éléments du récit (CE) 200
1.3.8 Répétitivité du contenu (CR) 201
1.4 Analyse de l'axe Langage et Situation Projective (axe LSP) 202
1.4.1 Forme globale de la narration (LG) 204
1.4.2 Langage verbal (LV) 205
1.4.3 Langage moteur et mobilisation corporelle (LM) 208
1.4.4 Situation projective (SP) 210
1.4.5 Interventions de l'enfant (SI) 211
1.5 Temps de latence, temps total 213
1.6 Nombre de mots 215
1.7 Épreuve des choix 215

2. Analyse comparative du Groupe d'Étude (GE) 216

2.1 Axe Perception 217
2.1.1 Sur l'ensemble des planches 217
2.1.2 Par planche 219
2.2 Axe Contenu 222
2.2.1 Sur l'ensemble des planches 222
2.2.2 Par planche 223
2.3 Axe Langage et Situation Projective 229

2.3.1 Sur l'ensemble des planches 229
2.3.2 Par planche 232
2.4 Temps de latence, temps total 234
2.5 Mots 235
2.6 Épreuve des choix 235

3. Analyse comparative Groupe d'Étude vs Groupe Clinique 236

3.1 Groupe d'Étude 237
3.2 Groupe Clinique 239
3.3 Mots 243
3.4 Épreuve des choix 243

4. Fidélité et comparaison inter-juges 243

4.1 Méthode des trois axes 244
4.2 Méthode de Boekholt 249

5. Synthèse générale des données 253

5.1 Synthèse des données de l'axe Perception 253
5.2 Synthèse des données de l'axe Contenu 255
5.3 Synthèse des données de l'axe Langage et Situation Projective 257

INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS 259

1. Contenu latent des planches 260

2. Processus de pensée 272

3. Angoisse et modalités défensives 276

3.1 Angoisse 276
3.2 Modalités défensives 280
3.2.1 Axe Perception 282
3.2.1.1 Perception Globale (PG) 282
3.2.1.2 Perception des Personnages (PP) 284
3.2.1.3 Perception de l'Environnement (PE) 287
3.2.1.4 Synthèse de l'axe Perception 290
3.2.2 Axe Contenu 292
3.2.2.1 Total des procédés C 292
3.2.2.2 Thématique générale du récit (CT) 293
3.2.2.3 Structure Dramatique du récit (CD) 295
3.2.2.4 Thématique particulière (CP) 297
3.2.2.5 Différenciation et Identification des personnages (CI) 299
3.2.2.6 Interactions des personnages (CIP) 302
3.2.2.7 Affects dans le récit (CA) 305
3.2.2.8 Éléments du récit (CE) 307
3.2.2.9 Répétitivité du contenu (CR) 310
3.2.2.10 Synthèse de l'axe Contenu 311

3.2.3 Axe Langage et Situation projective (LSP) 313
3.2.3.1 Forme Globale de la narration (LG) 314
3.2.3.2 Langage Verbal (LV) 315
3.2.3.3 Langage Moteur et mobilisation corporelle (LM) 318
3.2.3.4 Situation projective (SP) 321
3.2.3.5 Interventions de l'enfant (SI) 322
3.2.3.6 Synthèse de l'axe Langage et Situation Projective 324
3.3 Temps, mots et épreuve des choix 325
4. Organisateurs processuels du psychisme 327
4.1 Axe Perception 327
4.1.1 Perception Globale (PG) 327
4.1.2 Perception des Personnages (PP) 328
4.1.3 Perception de l'Environnement (PE) 331
4.2 Axe Contenu 333
4.2.1 Total des procédés C 333
4.2.2 Thématique générale du récit (CT) 335
4.2.3 Structure dramatique du récit (CD) 336
4.2.4 Thématique Particulière (CP) 337
4.2.5 Différenciation et Identification des personnages (CI) 339
4.2.6 Interaction des Personnages (CIP) 341
4.2.7 Affects dans le récit (CA) 342
4.2.8 Éléments du récit (CE) 343
4.2.9 Répétitivité du Contenu (CR) 344
4.3 Axe Langage et Situation Projective 345
4.3.1 Forme Globale de la narration (LG) 345
4.3.2 Langage verbal (LV) 346
4.3.3 Langage moteur et Mobilisation corporelle (LM) 349
4.3.4 Interventions de l'enfant (SI) 351
4.4 Temps, mots et épreuve des choix 352
5. Analyse comparative Groupe d'Étude vs Groupe Clinique 355
5.1 Ensemble des planches 356
5.2 Par planche 362
6. Fidélité et comparaison inter-juges 364
6.1 Interprétation générale 364
6.2 Interprétation spécifique 365
CONCLUSION 371
1. Synthèse générale des résultats 372
1.1 Consigne et déroulement de la passation 372
1.2 Manuel de cotation 373
1.3 Manuel d'interprétation 376
1.3.1 Groupe d'âge 3 ans 377
1.3.2 Groupe d'âge 4-6 ans 387

1.3.3 Groupe d'âge 6-12 ans 397
1.4 Illustrations cliniques contrastées..... 407
1.4.1 Protocole de Barbara 407
1.4.2 Protocole de Jacques 416
2. Critiques de la recherche et de la démarche de travail 425
3. Perspectives de recherches..... 426
BIBLIOGRAPHIE..... 428

ANNEXES – VOLUME 1

1. La méthode des trois axes……4
1.1 Considérations préalables sur la méthode des trois axes…….4
1.2 Axe Perception (Axe P)……..10
1.2.1 Fondements théoriques……...10
1.2.2 Descriptif des catégories de cotation et des procédés……15
1.3 Axe Contenu (Axe C)…….35
1.3.1 Fondements théoriques……...35
1.3.2 Descriptif des catégories de cotation et des procédés…….39
1.4 Axe Langage et Situation Projective (Axe LSP)……74
1.4.1 Fondements théoriques……...74
1.4.2 Descriptif des catégories de cotation et des procédés……77
2. Manuel de cotation et d'interprétation…….98
2.1 Consigne et déroulement de la passation……98
2.2 Manuel de cotation…….....99
2.3 Manuel d'interprétation……103
2.3.1 Groupe d'âge 3 ans……...103
2.3.2 Groupe d'âge 4-6 ans……113
2.3.3 Groupe d'âge 6-12 ans……..123
2.4 Illustrations cliniques contrastées……134
2.4.1 Protocole de Barbara……134
2.4.2 Protocole de Jacques……143

ANNEXES – VOLUME 2

1. Protocoles GE……....4
1.1 Protocoles des garçons……..4

1.1.1 Protocoles 3 ans……4
1.1.2 Protocoles 4 ans……..41
1.1.3 Protocoles 5 ans……124
1.1.4 Protocoles 6 ans……196
1.1.5 Protocoles 7 ans……262
1.1.6 Protocoles 8 ans……310
1.1.7 Protocoles 9 ans……349
1.1.8 Protocoles 10 ans……..357
1.1.9 Protocoles 11 ans……..401
1.1.10 Protocoles 12 ans……421

1.2 Protocoles des filles……..425

1.2.1 Protocoles 3 ans……425
1.2.2 Protocoles 4 ans……457
1.2.3 Protocoles 5 ans……534
1.2.4 Protocoles 6 ans……589
1.2.5 Protocoles 7 ans.....626
1.2.6 Protocoles 8 ans……684
1.2.7 Protocoles 9 ans……730
1.2.8 Protocoles 10 ans……..749
1.2.9 Protocoles 11 ans……..790

2 Protocoles GC……809

2.1 Protocoles des garçons……..809

2.1.1 Protocoles 4 ans……809
2.1.2 Protocoles 5 ans……824
2.1.3 Protocoles 6 ans……846
2.1.4 Protocoles 7 ans……881
2.1.5 Protocoles 8 ans……921
2.1.6 Protocoles 9 ans……941
2.1.7 Protocoles 10 ans……..955
2.1.8 Protocoles 11 ans……..972
2.1.9 Protocoles 12 ans……..974

2.2 Protocoles des filles……..979

2.2.1 Protocoles 4 ans……979
2.2.2 Protocoles 5 ans……995
2.2.3 Protocoles 6 ans……..1010
2.2.4 Protocoles 7 ans……..1021
2.2.5 Protocoles 8 ans……..1029
2.2.6 Protocoles 9 ans……..1043
2.2.7 Protocoles 10 ans……1062
2.2.8 Protocoles 11 ans……1073

ANNEXES – VOLUME 3

1. Analyse comparative GE…….3

1.1 Axe Perception…….3

1.1.1 Ensemble des planches……3
1.1.2 Par planche……..15

1.2 Axe Contenu……...71

1.2.1 Ensemble des planches……71
1.2.2 Par Planche……..84

1.3 Axe Langage et Situation projective……172

1.3.1 Ensemble des planches……..172
1.3.2 Par planche……192

2. Comparaison GE vs GC……...220

2.1 Groupe d'Etude.....220

2.1.1 Ensemble des planches…….220

2.2 Groupe Clinique……...273

2.2.1 Ensemble des planches……..273
2.2.2 Par planche……339

2.3 Mots……..350

2.4 Epreuves des choix……...353

3 Comparaison inter-juges……..356

3.1 Comparaison inter-juge méthode des trois axes……..356

3.1.1 Axe Perception…….356
3.1.2 Axe Contenu……373
3.1.3 Axe Langage et Situation Projective……409

3.2 Comparaison inter-juge méthode de Boekholt.....433

INTRODUCTION

1. MOTIVATIONS

1.1 Motivations personnelles

Consacrer une thèse au Children's Apperception Test constitue un choix qui, bien que s'inscrivant clairement dans la continuité de mon parcours universitaire, procède toutefois d'une certaine forme de hasard, eu égard notamment à la sélection de l'épreuve en question. En effet, si cette épreuve fut déjà abordée succinctement dans certaines unités d'enseignement de licence, ce n'est qu'en première année de Master que je commençai à développer une curiosité à son égard. Le CAT m'est apparu comme marqué par un étrange paradoxe : cette épreuve est assez utilisée dans la pratique clinique mais demeure à la marge des divers travaux de recherche ayant trait à la psychologie projective. C'est donc véritablement par intérêt que j'ai choisi d'étudier le CAT au cours de mon cursus universitaire[1]. Dans l'après-coup, je pourrai même évoquer « un coup de cœur » pour cette épreuve projective qui me paraissait, derrière son apparente simplicité, recéler de formidables potentialités. J'ai ainsi pu, tout au long de mes travaux de recherche qui portaient davantage sur l'outil lui-même que sur un objet psychopathologique particulier, observer, m'interroger, tenter de comprendre et de formaliser le fonctionnement de ce test en ce qu'il permettait ou non d'évaluer les principales dimensions constitutives de la personnalité de l'enfant et par là même son fonctionnement psychique.

L'étude et l'utilisation de cette épreuve projective au cours du Master n'a fait qu'aiguiser plus encore ma curiosité et mon désir de mieux la comprendre et de lui donner la possibilité de se « révéler » comme outil original et pertinent dans l'approche du développement de l'enfant et de la construction de son appareil psychique. Ce travail de thèse est donc le fruit d'une rencontre initialement fortuite avec le CAT conjuguée au désir initié dès la première année de Master de m'engager dans l'aventure doctorale.

Par ailleurs, ce projet de thèse s'intègre tout à fait à mon projet professionnel et satisfait harmonieusement à la manière dont je me figure et me représente la fonction de clinicien. Cette conception se cristallise autour de l'articulation nécessaire et essentielle entre la pratique clinique et la recherche en psychologie. L'activité de recherche se trouve, de

[1] Mes mémoires de recherche avaient pour intitulés : « *Le bon objet interne au travers du CAT* » (2011), « *L'axe œdipien à travers l'identification des personnages au CAT* » (2012).

surcroit, au cœur même de la fonction du psychologue (Temps FIR) puisqu'indispensable au maintien et à la réactualisation des connaissances et des méthodes. Elle est ainsi constitutive de l'identité professionnelle du psychologue, de même que le sont les tests psychologiques et leurs usages. Selon moi, le clinicien se doit alors de joindre la théorie à l'exercice professionnel dans le but de faire émerger un véritable positionnement théorico-clinique, positionnement qui constituera la pierre de touche de ce travail de recherche.

Mes ancrages théoriques et conceptuels dépendent étroitement de mon éthique, de mon idéologie, et par là même d'une vision éminemment politique du métier de psychologue plus largement amarrée à la défense d'une « humanité dans l'homme » contre une « civilisation des mœurs » qui adopte la logique libérale pour régir et prévoir les comportements humains (Gori, 2010), c'est pourquoi je m'attarderai dans ce travail de thèse sur l'importance de mes partis pris théoriques eu égard à l'objet de cette recherche.

Je précise aussi, toujours en lien avec mes motivations personnelles, que je me positionne en faveur de l'obtention du grade de docteur pour l'exercice de la profession de psychologue. Je pense que cela ne pourra que renforcer le titre de psychologue actuellement remis en question sur de nombreux points[2] ; je partage à ce propos l'opinion d'un certain nombre d'auteurs (Bouchard, 2008 ; Ciccone, 2012).

Outre ces différents aspects, c'est aussi mon inclination naturelle pour la recherche et ma passion pour la clinique infantile qui m'ont conduit à entamer ce travail de thèse portant sur le CAT. En effet, la réalisation de cette recherche implique un travail clinique important auprès des enfants dans le cadre des entretiens et de la passation de l'épreuve projective. Je considère cette phase de recueil de données, au contact direct des enfants dans les écoles, comme un moyen d'éprouver la clinique infantile différemment c'est-à-dire en dehors des institutions de soins. En effet, l'intégration au sein de l'établissement scolaire et de l'équipe éducative ainsi que les relations établies avec les enfants et les parents m'ont permis d'entrevoir un aspect passionnant et stimulant de la profession de psychologue quand celui-ci intervient au sein du système éducatif primaire. Le lecteur l'aura compris, ce projet de thèse est la résultante de multiples facteurs de motivation mais il se veut surtout être en lien étroit d'une part avec l'exercice de la profession de psychologue tel que je le conçois dans une perspective préventive, d'autre part avec les enjeux idéologiques et politiques de la clinique du Sujet, ici de l'enfant en développement.

[2] Au moment où nous écrivons ces lignes, ont déjà été plus ou moins questionnés ou remis en question : la fonction du temps FIR du psychologue ou la formation du psychothérapeute.

1.2 Motivations scientifiques

Notre choix s'est porté sur cet outil car nous pensons qu'il revêt un certain nombre de caractéristiques avantageuses au regard des autres épreuves projectives thématiques utilisées actuellement en clinique infantile. Le CAT nous semble pertinent pour repérer la qualité des premières relations objectales, l'abord de la position dépressive, la mise en place du complexe œdipien et des interdits qui en découlent ou encore l'instauration de configurations défensives suffisamment efficientes pour éviter la désorganisation de l'appareil psychique. Nous partageons largement l'avis de Boekholt (1993) quand elle souligne que l'intérêt du CAT « […] est toutefois exceptionnel entre 3 et 6 ans car il permet de saisir la coïncidence entre l'événement œdipien et la mise en place des articulations syntaxiques » (p.111).

Dans une perspective clinique, le CAT peut être à même d'aider le clinicien dès qu'il s'agit d'approcher le fonctionnement psychique de l'enfant dans des contextes cliniques divers : hyperactivité (Quartier, 2003 ; Cohen de Lara et al., 2007), atteintes somatiques (Jacquemin et al., 2000) ou encore situation de placement de l'enfant (Wendland & Gaugue-Finot, 2008). Par ailleurs, la durée de passation du CAT s'avère relativement courte si on la compare aux autres épreuves projectives (Rorschach ou Patte-Noire par exemple) ce qui demeure être un avantage non négligeable pour le clinicien lui-même comme pour l'institution[3] au sein de laquelle il exerce.

Mais au-delà des caractéristiques du matériel que nous décrirons dans la partie dédiée (*partie 3.2, la situation CAT*), il nous faut insister ici sur l'expérience que nous avons développée quant à l'utilisation du CAT auprès d'enfants à l'occasion de la réalisation de nos deux mémoires de recherche de Master. Expérimenter le CAT sur un nombre important de protocoles s'est révélé enrichissant car cela nous a permis de réaliser à quel point il pouvait être difficile de formaliser la narration de l'enfant face à la planche par un système de code (cotation). Cela nous a également permis de réaliser combien le processus de cotation semble parfois « rater sa cible » en mettant en lumière des éléments qui nous paraissent peu importants tandis que d'autres, plus significatifs, restent dans l'ombre. De cette expérience, nous avons pu tirer leçon des limites qui selon nous touchent les modèles de cotation actuellement utilisés pour les épreuves thématiques en clinique infantile. Nous décrirons ces

[3] Certains fonctionnements institutionnels nécessitent que le bilan psychologique soit réalisé en très peu de séances et en très peu de temps.

différentes limites dans la partie 4 car c'est sur cette base que notre travail de recherche se propose de compléter la méthodologie actuelle de cotation en définissant un nouveau modèle méthodologique pour penser le CAT et son système de cotation.

Avant d'aller plus loin, il nous faut ici spécifier, en lien avec nos motivations scientifiques, le modèle théorique au sein duquel nous évoluerons. Dans la continuité de notre formation universitaire et de nos choix personnels, nous nous situerons clairement au sein du modèle de la psychopathologie psychanalytique et dans la droite ligne des travaux freudiens et de leurs développements successifs. Notre choix se porte sur ce modèle du fait de la cohérence interne du corpus psychanalytique qui permet d'approcher le développement psycho-sexuel au travers de l'ensemble des conflits qui le jalonnent (de la petite enfance à l'adolescence) tout en considérant le large éventail des conduites et des organisations chez l'enfant. Nous nous inscrivons dans ce courant de pensée qui privilégie la clinique du Sujet à la catégorisation descriptive prétendument athéorique[4] que défendent les théoriciens du DSM favorisant ainsi l'élargissement nosographique (*disease mongering)* au profit de l'industrie pharmaceutique (Payne, 1992). Nous nous positionnons en faveur d'une approche dynamique de l'organisation de l'appareil psychique et de son développement, approche dynamique et globale susceptible de prendre en compte les aménagements et les évolutions de la personnalité de l'enfant tels qu'ils sont mis en avant et soulignés dans la préface de la cinquième édition de la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA R-2012, sous la direction de Misès) : « [la CFTMEA] vise donc à saisir la dimension structurale qui seule permet un diagnostic portant sur le fonctionnement mental, mettant en perspective la description des symptômes et des dysfonctionnements *en les replaçant dans un fonctionnement d'ensemble* »[5] (p.5-6).

Nous venons de voir en quelques lignes ce qui justifie, à notre sens, de consacrer une recherche au CAT et à la proposition d'une nouvelle méthodologie le concernant. Mais en réalité, l'exposé de nos motivations scientifiques nécessite que nous revenions sur l'historique de l'outil, les différentes écoles d'interprétations et les limites des méthodologies de cotation actuellement utilisées pour les épreuves projectives thématiques.

[4] Nous souhaitons souligner ici que la prétention « athéorique » du DSM constitue en elle-même une idéologie qui soutient l'objectivation systématique des conduites humaines. Nous pouvons évoquer Adorno (1951) cité par Gori (2010) : « L'objectivité dans les relations entre les hommes, qui fait place nette de toute enjolivure idéologique, est déjà devenue elle-même une idéologie qui nous invite à traiter les hommes comme des choses » (p.51).

[5] C'est nous qui soulignons.

2. HISTORIQUE DE L'OUTIL

La mise en lumière de notre problématique de recherche nécessite que nous revenions quelque peu sur l'historique de l'outil afin d'en dégager les principales évolutions.
Pour la rédaction de cet historique, nous nous basons, en partie, sur les recherches de Boekholt (1993). Nous détaillerons ici succinctement les travaux anglophones pour nous focaliser plus précisément sur les publications francophones qui semblent marquées par trois grandes périodes distinctes.

La première période a trait à la création même de l'outil et aux prolongements qui ont suivi l'élaboration de ce dernier jusqu'en 1980. Le Children's Apperception Test (CAT) est l'héritier direct du TAT (Morgan & Murray, 1935 ; Murray, 1937, 1943) que l'on peut considérer comme le test thématique paradigmatique qui a permis le développement de nombreuses autres épreuves projectives (le test « Make A Picture Story », Shneidman, 1948 ; le test « Four Pictures Test », Van Lennep, 1948 ; le « Blacky Pictures », Blum, 1950 ; le Congo-TAT, Ombredane, 1954 ; le test « Object Relation Test », Phillipson, 1955 ; le test « Pickford Projective Pictures », Pickford, 1963 ; le Patte-Noire, Corman, 1961, 1972, 1976 ; le test « Dynamique Personnelle et Images », Perron, 1969 ; le test « Tell Me A Story », Costantino et al, 1988 ; le « Senior Apperception Test », Bellak & Abrams, 1997 ; le test « Family Apperception Test, Sotile et al., 1999). Il a été conçu et conceptualisé dès 1950 par Leopold et Sonya Bellak et a abouti à la publication d'un manuel en 1954. La conception de ce test avait comme visée première de pallier les difficultés présumées des enfants face au TAT du fait des figurations humaines pour les remplacer par des figurations animales (Simmons, 1967). Maints travaux anglophones furent publiés durant cette période dans le but d'étudier plus amplement l'intérêt de l'outil (Gurevitz, 1951 ; Weisskopf-Joelson & Lynn, 1953 ; Byrd & Witherspoon, 1954 ; Hutt, 1955 ; Edwards, 1956 ; Holden, 1956 ; Lehman, 1959 ; Bellak L & Adelman, 1960 ; Bellak L & Bellak S, 1961 ; Cain, 1961 ; Bellak L, 1968 ; Rabin, 1968 ; Bose & Benerjee, 1969 ; Singh & Akhtar, 1970) ou d'en élaborer des variantes : le CAT-S destiné spécifiquement aux enfants présentant des atteintes somatiques (Bellak L & Bellak S, 1952 ; Adams & Caldwell, 1963) et le CAT-H basé préférentiellement sur les représentations humaines (Bellak L & Bellak S, 1965 ; Bellak & Hurvich, 1966 ; Lawton, 1966 ; Neuringer & Livesay, 1970 ; Gardner & Holmes, 1990), cette dernière variante paraissant largement contredire le postulat de base des créateurs du CAT.

Dans le monde scientifique anglophone, les publications relatives au CAT furent moins nombreuses à partir des années 70 ce qui laisse à penser que l'outil a suscité un intérêt moins vif de la part des chercheurs. Nous pouvons ici évoquer les travaux d'Hoar & Faust (1973) et Dandridge & Faust (1976) portant sur l'évaluation formelle de l'outil, les travaux d'Eriksson & Rororsgaard (1979) au sujet de certains aménagements des modalités de passation du CAT ou encore les deux études de Schroth (1977, 1979) concernant l'analyse des relations et l'élaboration d'une méthodologie particulière pour l'évaluation des protocoles.
Notons aussi l'apport précieux, au sein de la psychologie projective anglophone, des travaux de Haworth (1965, 1966, 1968), des études longitudinales réalisées par Moriarty (1968) et Witherspoon (1968) et d'autres publications plus récentes portant sur l'usage des mécanismes de défense au CAT (Cramer, 1987 ; Cramer & Gaul, 1988), la possibilité d'utiliser cette épreuve auprès d'adultes (Kitron & Benziman, 1990), son intérêt pour analyser le narcissisme pathologique (Abrams, 1993) ou encore l'importance d'une analyse formelle de l'outil (Lis et al, 2005). Mentionnons enfin, concernant les travaux anglophones, l'article de Leopold Bellak (1990), article au cours duquel l'auteur revient sur les 50 ans de développement de l'outil qu'il a contribué à créer.

En ce qui concerne, les travaux francophones, nous pouvons citer ici les études de Boulanger-Balleyguier sur l'influence du stimulus (1957), la méthodologie comparative axée sur le CAT et le Rorschach (1961) ou encore son ouvrage sur la personnalité de l'enfant au travers de cette épreuve projective (1960). Soulignons que les travaux menés par cette auteure s'inscrivent principalement dans une perspective psychanalytique malgré la primauté accordée à la structure formelle. Mentionnons aussi l'ouvrage de Philippe Muller (1958) au sein duquel l'auteur tente de formaliser le fonctionnement du CAT et de proposer une méthodologie de cotation adaptée à l'outil. Nous pouvons enfin évoquer les travaux de Guinand (Guinand et al., 1969) et Bradfer-Blomart (1970) qui nous paraissent importants puisqu'ils portent sur l'analyse du thème banal de chacune des planches présentées.

Concernant cette première période, nous pouvons mettre en lumière un mouvement que nous qualifierions de « régrédient » eu égard à l'orientation théorique privilégiée par les différents auteurs. En effet, les premiers écrits de Bellak (1950, 1960, 1961) s'inscrivent clairement dans une perspective psychanalytique sur laquelle se trouve basée l'analyse du matériel, perspective qui se trouve, en partie, mise de côté par certains auteurs particulièrement anglophones au profit d'une approche plus perceptive et adaptative des réponses de l'enfant.

On observe ainsi, au cours de cette période, un certain désinvestissement des théories psychanalytiques et psychodynamiques qui présidaient initialement à l'analyse et à l'interprétation des récits narrés par les jeunes enfants.

La deuxième période de développement de l'outil dans les pays francophones s'étend sur une plus courte durée, de 1980 à 1993, et débute par la publication d'un article de Chabert (1980) portant sur l'analyse précise du matériel du CAT. Cet article revêt une importance considérable car il s'agit d'une véritable *rupture* avec la période précédente dans la mesure où l'auteure va se focaliser plus précisément sur les dimensions psychanalytiques du matériel à travers l'analyse du contenu manifeste et latent des dix planches. Cette (ré)orientation théorique promue par l'article de Chabert (*ibid*), sous l'impulsion et dans le sillage des travaux fondateurs d'Anzieu (1961) en psychologie projective (Chabert, 2001 ; Rausch de Traubenberg, 2003), va stimuler un certain nombre de recherches : Anzieu et Chabert (1983) qui consacrent un chapitre de leur ouvrage au CAT ; Simonnet pour son approche du matériel (1985) et des identifications (1988) ; Arnaud (1987) pour l'étude de la symbolisation de l'agressivité et de ce que nous pouvons nommer la mentalisation ou encore Emmanuelli (1990) pour son illustration du fonctionnement du CAT à partir de l'analyse du protocole d'un enfant de 5 ans. Le lecteur l'aura compris, c'est sous l'impulsion de Chabert (1980) que le Children's Apperception Test a non seulement été réactualisé par l'analyse précise de son matériel mais que l'optique psychanalytique a pu servir, à nouveau, de référentiel théorique.

La troisième période que nous souhaitons mettre en avant s'amorce dès 1993 avec la publication du remarquable ouvrage de Boekholt (1993) traitant des épreuves thématiques en clinique infantile. Nous pensons utile de nous arrêter plus particulièrement sur le travail de l'auteure car il demeure novateur sur un certain nombre de points. Le premier, et non des moindres, consiste en un travail de recherche d'orientation psychanalytique dans le but de présenter quatre épreuves thématiques utilisées dans la pratique du clinicien mais peu formalisées sur les plans théorique que méthodologique : le CAT, le Patte-Noire (Corman, 1961, 1972, 1976), le TAT (Murray, 1943) et le Scéno-Test (von Staabs, 1938). Au-delà de l'intérêt évident que constitue le fait de « remettre au gout du jour » la connaissance et l'utilisation de certaines épreuves projectives, le point nodal de ce travail réside en la constitution d'une grille de dépouillement commune aux trois épreuves thématiques (CAT, TAT, Patte Noire) et présentée comme exempte de parti pris nosographique.

Cette grille se base sur l'analyse quantitative et qualitative des procédés d'élaboration du discours répartis dans les catégories suivantes : le recours à la sphère motrice et corporelle (MC), le recours à la relation avec le clinicien (RC), le recours à la réalité externe (RE), le recours à l'évitement et à l'inhibition (EI), le recours à l'affect (RA), le recours à l'imaginaire et au fantasme (IF) et le recours à l'objectivation et au contrôle (OC). Boekholt (*ibid*) a ainsi constitué « […] un modèle d'analyse et d'interprétation suffisamment large et ouvert pour tenter de saisir, sans figer[6], et ceci à des âges très différents, la façon dont le psychisme se structure et les entraves qu'il peut rencontrer » (p.6). Les grandes organisations de la psychopathologie psychanalytique sont donc, selon l'auteure, mises de côté au profit de procédés recouvrant un grand nombre de conduites. La méthodologie proposée dans cet ouvrage nous paraît intéressante car elle permet à la fois de laisser le champ libre aux oscillations et aux mouvements inhérents au développement de l'enfant et de tenter de formaliser la cotation et la méthodologie des épreuves thématiques en clinique infantile.

Divers travaux, intégrant l'outil CAT au sein de leur dispositif de recherche, se trouvent être publiés durant cette période, certains utilisant explicitement la méthodologie de cotation formalisée par l'auteure (Benony & Bernardi, 1997 ; Weismann-Arcache, 2000 ; Boekholt, 2000 ; Gutfreind, 2002 [7]; Quartier, 2003 ; Wendland & Gaugue-Finot, 2008 ; Chagnon et al., 2011), d'autres n'en faisant point mention dans leurs recherches (Boekholt & Cottin, 2000 ; Boekholt & Des Ligneris, 2003 ; Cohen de Lara et al., 2007 ; Boekholt, 2008 ; Sarris, 2009 ; De Becker, 2011 ; Alsancak Sönmez, 2012 ; Guinard et al, 2012 ; Taly, 2012 ; Boucherat-Hue, 2012 ; Moget & Heenen-Wolff, 2015).

Nous venons d'identifier avec cet historique de l'outil, que nous avons voulu le plus exhaustif possible, plusieurs périodes de développement du CAT qui se distinguent les unes des autres par l'intérêt fluctuant des chercheurs et par l'évolution des postulats théoriques qui sous-tendent le fonctionnement et l'interprétation des données. Ont été posés en filigrane quelques jalons dont nous allons maintenant nous saisir pour aborder les parties suivantes qui se veulent être le prolongement et l'aboutissement de nos motivations scientifiques.

[6] C'est nous qui soulignons.
[7] Notons que Gutfreind (2002) précise l'utilisation du CAT au sein de sa recherche : « Au niveau du CAT (test projectif, narratif), nous avons adopté ici le mode de notation de Monika Boekholt (1993) en y ajoutant quelques éléments pris en considération par la cotation classique (Bellak et Bellak, 1954) » (p.223).

3. LES DIFFÉRENTES ÉCOLES D'INTERPRÉTATION

Comme le soulignent certains auteurs (Anzieu & Chabert, 1983 ; Brelet-Foulard, 1986 ; Boekholt, 1993 ; Andronikof, 2008), les épreuves thématiques ont suscité bien des débats et des controverses concernant la méthodologie à utiliser pour coter les réponses, les analyser et les interpréter et cela non sans raison. En effet il nous faut signaler ici qu'à l'origine, les tests dits projectifs[8] n'étaient pas particulièrement adossés à la théorie psychanalytique. C'est à partir des travaux fondateurs de Didier Anzieu[9], que la méthodologie des épreuves projectives, ainsi que l'interprétation des données qui en sont issues, furent pensées plus précisément en fonction du référentiel théorique psychanalytique. Ainsi, il existe un certain nombre d'« écoles » d'analyse de la réponse projective thématique, chacune privilégiant un aspect précis de la production du récit et des éléments théoriques et méthodologiques particuliers.

Concernant la psychologie projective américaine (inspirée de l'ego psychology défendue par Hartmann), Murray, et plus tard Bellak, proposeront d'analyser, au TAT et au CAT, la forme et le contenu. L'analyse des indices formels s'intéresse au langage du patient, à sa perception et aux différentes dimensions ayant trait au dispositif de la passation (respect de la consigne, cohérence…) ; c'est d'ailleurs sur ces derniers éléments que se sont principalement focalisées les propositions de Rapaport (Rapaport et al, 1946). L'analyse du contenu, étant pour sa part, basée sur cinq dimensions principales (Anzieu & Chabert, 1983) : les motivations et les traits du héros (dimension interne du sujet), l'influence de l'entourage sur le héros (influence externe et environnementale sur le sujet), le déroulement et le dénouement de l'histoire, l'analyse des thèmes (conflits, interactions) et les intérêts et sentiments du héros à l'égard des autres personnages présents dans les histoires. Cette perspective d'analyse vise ainsi à la fois les indices formels liés au langage et au respect des consignes et les indices thématiques (du contenu) qui mettent en perspective les besoins et leur caractère adapté ou non. L'analyse du contenu est ici à entendre comme une analyse des thèmes des récits, non pas centrés sur leur caractère anecdotique, mais sur la mise en lumière d'une structure subjective de signification (Murray, 1938). Ainsi, un même thème structurerait l'ensemble des récits (analyse structurale) et en serait l'organisateur global de sens et de signification subjective pour le

[8] On doit la première mention de ce terme à Franck (1939).

[9] Anzieu rattacha la notion psychanalytique de « projection » aux tests projectifs les ancrant ainsi un peu plus dans la théorie psychanalytique. Il fut par ailleurs le premier à proposer un enseignement des méthodes projectives à l'université (Université de Strasbourg, puis de la Sorbonne).

sujet de telle sorte que chaque récit en serait une simple variation. Bellak (1947) résume cette approche au TAT en affirmant que « Interprétation signifie découverte d'un dénominateur commun aux structures de comportement actuel d'une personne, et à la genèse de ces structures. Interprétation du TAT signifie donc découverte de dénominateurs et de structure communs aux récits obtenus » (*ibid*, p.8). C'est en somme la création du TAT qui a engendré en conséquence une analyse fondée sur les mêmes principes que ceux qui ont présidé à sa création. Cette école d'analyse fondée par le créateur du TAT (Murray), s'avère prédominante en Amérique du Nord à partir des années 50 ce qui n'a pas empêché l'émergence de quelques autres propositions théoriques notables[10]. Cette méthode d'analyse basée principalement sur l'analyse de la structure des thèmes des récits est actuellement encore utilisée par quelques auteurs qui, tout en conservant le principal apport original de la méthode de Murray (Perron, 1969a, 1969b ; Bouchard, 1989, 1999), ont proposé un certain nombre de modifications.

L'école du « Groupe de Lausanne », incarnée par les travaux de Merceron, Rossel ou Husain, a pour objectif principal l'analyse dynamique du discours. Cette dernière repose théoriquement sur les élaborations de Schafer (1958, « How was the story told ? ») et de Holt (1958) concernant l'importance du discours du sujet au sein de la situation projective, et sur la notion de polysémie du discours soutenue par Schafer (1954)[11]. Les auteurs de cette école entendent le discours comme ayant plusieurs caractéristiques (Husain, Merceron & Rossel, 2001) : il est une entité, il est non uniforme, polysémique (au sens de Schafer, 1954) et cohérent. Les auteurs insistent sur l'idée selon laquelle l'étude précise du discours est féconde en psychopathologie. Pour autant, malgré l'importance qu'ils accordent au contenant, les auteurs opèrent « […] aussi bien une analyse de la forme du discours qu'une analyse du fond (contenus, thèmes) » (*ibid*, p.23). Pour résumer ces propositions, on pourrait dire que la méthode d'analyse des récits thématiques est basée sur trois principaux points déjà développés dans le travail de thèse d'Husain (Husain, 1992) : le premier a trait à la réalité psychique du sujet et à son rapport à la réalité externe et interne, le second concerne plus spécifiquement la forme du discours du Sujet et les exigences narratives qui sont inhérentes à

[10] Piotrowski (1950, 1952) propose par exemple, dans une optique psychanalytique classique, que le psychologue considère le récit de l'épreuve thématique de la même manière que le psychanalyste considère le récit du rêve avec ces dimensions manifeste et latente, le contenu du récit renvoyant par association à des contenus inconscients.

[11] Remarquons que cette notion de polysémie se trouve être au cœur de la méthodologie de Beokholt (1993) au sens où les cotations présentées revêtent généralement un sens différent en fonction de l'âge de l'enfant.

la passation du TAT, le troisième implique le travail de liaison psychique et l'équilibre entre processus primaires et processus secondaires.

Enfin, évoquons la méthodologie proposée par Perron (1969a, 1969b, 1975) et reprise par Bouchard (1989, 1999). Cette optique méthodologique qui nous paraît très intéressante se propose de reprendre les principales caractéristiques de l'analyse thématique telle qu'elle est formulée par Murray en modifiant néanmoins certains points. Bouchard (1989, 1998) reprenant les propositions de Perron (1969a, 1969b, 1975) propose de considérer trois grandes catégories pour analyser les récits thématiques : *les aspects formels* qui impliquent le langage, la structure temporelle du récit et la structure dramatique en lien avec les travaux de Perron (1975) qui ont permis de dégager trois types de récits (récit statique, juxtaposé et coordonné) ; *l'analyse thématique* qui comprend l'apperception, le résumé de l'histoire, l'analyse de l'action à travers la figure du héros et de ses réactions/relations aux autres personnages ainsi que le dégagement du thème général de l'histoire ; *le repérage des modalités défensives* qui s'effectue à partir des registres au sein desquelles elles s'expriment : registre de la situation projective elle-même, implication personnelle du sujet, registre inhérent à la production du récit (élaboration défensive des récits), registre lié aux scènes qui sont mises en avant et registre axé sur les personnages et leur identification. Nous verrons plus loin à quel point ces propositions sont intéressantes du fait qu'elles recoupent, en partie, notre point de vue.

Concernant l'école de Paris[12], c'est principalement sous l'impulsion des travaux de Vica Shentoub que s'est constitué cet axe méthodologique de l'utilisation et de l'interprétation des épreuves thématiques. À la lumière de l'étude attentive des travaux de l'auteure, nous constatons que la méthode d'analyse initiale portait autant sur les procédés du langage que sur le contenu, comme le défendait l'auteure (Shentoub V & S, 1958)[13] et cela, malgré sa méfiance générale à l'égard du contenu (Brelet-Foulard, 1986). Est ainsi proposée, à cette période, une méthode en partie comparable aux propositions émises par Bellak ou Dana (1955), propositions au sein desquelles la notion de « distorsion aperceptive » joue un rôle important dans le processus d'analyse et d'interprétation. Ce positionnement initial de

[12] Cette appellation, proposée par Chabert, apparait au cours du XIIIème Congrès International du Rorschach et des Méthodes Projectives à Paris (1990) (Chagnon, 2013).

[13] Cet article prône en effet une approche complémentaire prenant en compte à la fois les procédés du discours et les thèmes mis en avant au sein des récits (Procédés « Héros », « Imagos », « Relations interpersonnelles » et « Solutions du conflit évoqué »), largement inspiré des travaux de Murray puis Bellak.

Shentoub en faveur d'une approche plutôt complémentaire aboutira néanmoins à un abandon progressif de l'analyse du contenu, des thèmes et des histoires (Shentoub, 1961, 1963 ; Shentoub & Basselier, 1963, Shentoub & Debray, 1970-1971) au profit de la centration sur les procédés discursifs du langage dont l'importance fut mise en lumière par les travaux de Shafer (1954, 198) et Holt (1958).

L'idée principale défendue par Shentoub est que le contenu importe peu, c'est le « comment c'est dit » qui supplante le « ce qui est dit ». Pour Shentoub, « [...] les facteurs tirés du contenu (projectif) sont les mêmes pour les normaux et pour les malades. On constate la même culpabilité, la même agressivité, la même jalousie. Ce qui diffère, c'est "leur dosage", et [...] leur intégration dans l'ensemble de la personnalité » (1955, p.589)[14]. Revenant lors de la publication de son ouvrage en 1990 sur l'évolution de ses propres travaux[15] concernant le TAT, Shentoub souligne que : « La visée fut précisément de sortir le TAT de l'ornière de ces contenus prétendument significatifs[16], pour le rendre opérationnel en matière de diagnostic différentiel entre les modes particuliers de fonctionnement mental » (p.15). Dans une optique relativement similaire, Debray (2000) affirme que pour analyser les récits « […] il convient de retirer […] de la production de l'enfant ce qui est directement donné par le matériel lui-même » (p.29) ce qui équivaut, nous y reviendrons, à retirer la quasi-intégralité du récit produit. Boekholt (1993), pour sa part, résume assez clairement cette même optique théorique : « *L'hypothèse centrale* est que, paradoxalement, ce ne sont pas tant les thèmes qui comptent que la façon de les aborder, c'est-à-dire les procédés formels, repérables au niveau du langage s'il s'agit de sollicitations verbales, au niveau gestuel s'il s'agit d'épreuves de jeu » (p.4). Pour insister sur ce postulat, citons encore Shentoub et Rausch de Traubenberg (1982) pour qui « La mise en scène d'un conflit [...] ne devient significative de conflits non intégrés, perturbant le sujet, que[17] si le récit se trouve lui-même perturbé, voire désorganisé par l'impact du fantasme et des défenses » (p.6) ou Brelet-Foulard qui affirme que « [...] ce que l'interprétation thématique permet de comprendre du fonctionnement de l'individu est, dans le meilleur des cas, banalité » (1986, p.42) ; cette auteure insistant par ailleurs sur l'idée selon laquelle la focalisation du clinicien sur les contenus rend compte de ses réactions moïques et

[14] On retrouve ici la notion freudienne de continuité entre le normal et le pathologique.
[15] Concernant la multitude des travaux de Shentoub que nous ne pourrons évoquer au sein de ce travail de recherche, nous renvoyons le lecteur aux remarquables articles d'Azoulay (Azoulay & Emmanuelli, 2001 ; Azoulay, 2002) qui retracent avec une grande précision l'évolution de la grille de dépouillement du TAT.
[16] C'est nous qui soulignons.
[17] C'est nous qui soulignons.

de ses propres normes, « L'interprétation [...] [devenant] dans ce contexte inutile, erronée ou abus de pouvoir » (*ibid*).

S'il fallait résumer ce qui constitue intrinsèquement la méthode de l'école de Paris, nous pourrions évoquer quatre éléments principaux. Le premier a trait à la notion de procédé discursif du langage (dont l'expression est considérée comme équivalente à un compromis entre fantasme et défense), le second concerne le regroupement de ces procédés sur une feuille de dépouillement, le troisième rend compte de la formalisation du matériel en terme de contenus manifestes et latents (analyse précise des sollicitations du matériel), le quatrième enfin implique la théorisation du processus TAT.

4. LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Dans cette partie, nous évoquons ce que nous considérons comme étant les limites de la méthodologie actuellement utilisée pour analyser et interpréter les épreuves projectives thématiques. Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause les avancées fondamentales que l'École de Paris a pu insuffler aux méthodes projectives[18] ainsi que l'incroyable vitalité des recherches dans ce domaine. Notre objectif est de proposer une approche alternative et complémentaire qui permettrait de répondre à ce que nous estimons être les limites de la méthode de l'école de Paris et de la méthodologie proposée par Boekholt.

4.1. Limites de la méthode de l'école de Paris

Le premier argument concerne les origines mêmes du CAT car c'est à partir de la seule épreuve TAT qu'il a été pensée et établi. La méthodologie afférente au TAT s'est trouvée en partie reportée sur le CAT qui est un outil très différent. Plus encore, ces outils ne visent pas la même population, le premier concerne l'adulte tandis que le second l'enfant. La méthode soutenue par Shentoub nous paraît impossible à dissocier du contexte précis duquel elle a émergé, c'est-à-dire pour et en vue de l'utilisation de l'outil TAT. Les notions engagées dans la cotation et l'interprétation des données (processus psychiques, conflits, angoisses, défenses) ont donc été pensées et considérées du seul point de vue du fonctionnement de l'adulte. Les procédures de cotation et d'interprétation étant elles-mêmes fondées sur le

[18] Nous faisons ici référence au volume 2 et 3 du Carnet PSY (2013) consacrée à l'interprétation des méthodes projectives ainsi qu'au numéro de Psychologie Clinique et Projective paru en 2015 qui revient sur les fondements psychanalytiques des épreuves projectives.

postulat méthodologique qui les sous-tend, elles se trouvent explicitement orientées vers la psychopathologie de l'adulte. Ce postulat privilégiant la forme du discours de l'adulte nous semble d'ailleurs difficilement extrapolable au discours de l'enfant qui, rappelons-le, est loin d'être aussi abouti que celui de l'adulte. Nous nous interrogerons donc ici sur le fait qu'une méthodologie générale dont les dispositifs d'opérationnalisation sont clairement pensés à partir de la clinique adulte puisse servir de base au canevas méthodologique d'une épreuve utilisée en clinique infantile. Cet argument se verra précisé dans la partie suivante (qui vise la méthodologie plus spécifique de Boekholt) à partir d'exemples qui confirmeront que la méthode soutenue par Shentoub est difficile à appliquer à l'enfant.

Le deuxième argument est en lien avec le précédent car il concerne la nature du matériel CAT qui est principalement structurée autour de la thématique œdipienne. C'est donc principalement par le biais du filtre œdipien[19], à travers son abord effectif ou non, qu'est envisagé le matériel du TAT et par là même la méthodologie globale qui en conditionne l'usage. Il nous semble alors que la méthodologie proposée par l'auteure est d'emblée orientée vers un champ d'application précisément destiné aux adultes car elle est essentiellement basée sur la dramatisation œdipienne. Cela a, selon nous, infiltré jusqu'aux procédures visant à l'interprétation et à la cotation des données. Ainsi, les notions de lisibilité ou de « bonne distance » ne peuvent, par exemple, être entendues que dans l'après-coup œdipien en tant que compromis entre défense et désir. Dès lors, il semble difficile d'imaginer l'application de cette méthodologie à l'enfant, particulièrement si celui-ci traverse la conflictualité œdipienne ou ne l'a pas encore abordé. Soulignons à l'instar de Brelet-Foulard (1986), que la méthode soutenue par Shentoub ne peut alors que « [...] privilégier les solutions "normalo-névrotiques" à la conflictualisation pulsionnelle » (p. 45) ce qui nous questionne quant à la manière dont est envisagée la construction de la personnalité de l'enfant. Ce postulat théorique et méthodologique renforce également l'étanchéité nosographique en consacrant la structure névrotique en dépit de la diversité des autres aménagements de la personnalité. Tout aménagement ne bénéficiant pas d'une distance suffisante et d'une lisibilité effective serait envisagé comme un échec de la mise en place du fonctionnement névrotique, ce dernier étant donc élevé au rang de fonctionnement idéal. Dans une optique similaire, un examen rapide des procédés formulés par Shentoub et Debray (1978-1979) à destination de l'enfant nous démontre, au-delà des références

[19] Même si Brelet-Foulard et Chabert (2003) évoque également la perte d'amour de l'objet comme le deuxième axe interprétatif possible avec celui du complexe œdipien.

psychopathologiques qu'ils contiennent, que subsiste une véritable hiérarchie de fonctionnements ne serait-ce qu'à travers le classement alphabétique des différents procédés. Apparait en effet une concordance entre les lettres utilisées et le caractère potentiellement désorganisateur des procédés mis en jeu : l'émergence du processus primaire (autrefois appelés « facteurs d'échecs ») est formalisée par la dernière lettre (E) et la rigidité par la première (A). Ce mouvement qui participe de l'idéalisation de la névrose en dépit d'aménagements moins francs et moins massifs nous semble être en désaccord avec les principes qui gouvernent la psychologie clinique.

Le troisième argument concerne le recouvrement des procédures de cotation et d'interprétation. En effet, il nous semble important de bien distinguer la phase de cotation (première étape) qui a pour but de formaliser la production projective et la phase d'interprétation (deuxième étape) qui favorise la mise en sens des données sur la base d'un modèle théorique. La première étape est à entendre comme permettant d'objectiver les processus à l'œuvre au sein de la situation projective « [...] dans la mesure où elle permet une forme de déconstruction des processus à l'œuvre dans la production de la réponse » (Roman, 2009, p.60). La démarche interprétative a pour objectif d'interpréter les données en lien avec la subjectivité du Sujet en tenant compte de la relation au clinicien et des mouvements transféro-contre-transférentiels. Cette manière d'envisager la démarche globale d'analyse d'une épreuve projective nous paraît tout à la fois rigoureuse et tout à fait efficiente.

Une lecture attentive de la dernière feuille de dépouillement du TAT mise au point par Brelet-Foulard et Chabert (2002) nous montre dans quelle mesure le processus de cotation est émaillé de références interprétatives. Nous pouvons exemplifier sur deux plans distincts : la cotation elle-même et le regroupement des procédés discursifs. Au sujet de la cotation elle-même, certains procédés procèdent plus de l'interprétation que de l'objectivation de la réponse projective : A2-2 (intellectualisation), A3-2 à A3-4 (annulation ; formation réactionnelle ; isolation représentation-affect), B3-1 (mise en avant des affects au service du refoulement des représentations) ou CN-2 (détails narcissiques, idéalisation de la représentation de soi et/ou de la représentation de l'objet). Ces procédés ont pour point commun d'évoquer une interprétation en référence au corpus psychanalytique plus qu'une objectivation de la réponse projective. On constate *une forme de confusion* entre les modalités défensives telles qu'elles peuvent s'exprimer au sein de la situation projective et les mécanismes de défense qui doivent être utilisés au sein de la seule démarche interprétative en vertu du fait qu'ils participent des éléments référant au fonctionnement

psychique de l'individu (Perron, 1969a, 1969b, 1975). La démarche de cotation perd ainsi une partie du sens qui devrait lui être consacrée puisqu'à travers la cotation, c'est déjà la démarche interprétative qui s'exprime. Concernant le regroupement des procédés, certaines catégories de cotation (procédés de type hystérique, procédés de type obsessionnel, procédés anti-dépressif, massivité de la projection) indiquent clairement un type de fonctionnement. Les procédés sont ainsi regroupés en fonction de ces catégories, ce qui ne favorise pas la différenciation entre la cotation des réponses et leur interprétation. Chabert (1983), revenant sur la proposition initiale de Shentoub de ne pas apporter de qualification psychopathologique aux procédés discursifs, souligne que malgré tout « [...] les références aux grandes entités psychopathologiques pèsent dans la classification des diverses catégories de procédés. Influence qui nous paraît d'ailleurs inévitable [...] » (p.221). Cette infiltration de l'interprétation au sein de la démarche de cotation nous paraît être un point particulièrement délicat. Au vu de ces éléments, on peut même se demander si l'étape de cotation n'est pas « brûlée » au profit d'une interprétation quasiment directe de la réponse projective. Notre système de cotation évitera cet écueil en optant pour une manière différente d'aborder et d'élaborer les procédés et leurs potentiels regroupements.

Le quatrième argument a trait aux procédés de cotations proposées par l'école de Paris. En nous basant sur la feuille de dépouillement la plus récente (Brelet-Foulard & Chabert, 2002), nous remarquons qu'à l'interpénétration des procédures de cotation et d'interprétation se joignent les cotations qui paraissent elles-mêmes combiner des éléments référant à la fois aux contenus et aux procédés langagiers sans pour autant que ces dimensions soient différenciées. Cela paraît d'autant plus étonnant de constater la présence de certains procédés relevant plus du contenu que du contenant[20] quand on sait la méfiance de Shentoub à l'égard des contenus thématiques des récits. Certaines cotations relèvent explicitement du langage, de l'organisation du récit ou des procédés d'évitement sous-tendus par le langage (procédés de type B2, CI, CM, E4) tandis que d'autres mettent en avant la question de la représentation et du contenu. Il est évident que dans certains cas, il est impossible de différencier formellement le contenant du contenu. Pour autant, la méthode de cotation que nous proposerons pour l'outil CAT s'efforcera de pallier cette difficulté.

[20] Nous faisons ici référence à certains procédés qui évoquent plus le contenu de l'histoire narrée que la manière dont le récit est organisé. Pour exemple, nous pouvons évoquer quelques une de ces cotations : type A1 (A1-3, A1-4), type B1 (B1-1, B1-2, B1-3), type B2 (B2-2, B2-3, B2-4), type CN (CN-1 à CN-5), type E1 (E1-1 à E1-4).

Le cinquième argument concerne le postulat théorique des auteurs de l'école de Paris qui implique que l'on se réfère prioritairement au contenant et aux procédés discursifs. Cette proposition qui rompt clairement avec les théorisations originales et originelles des fondateurs de l'analyse thématique (Murray, Bellak) et qui constitue la pierre de touche de cette méthodologie nous paraît sujette à débat pour plusieurs raisons.

En effet, nous avons déjà souligné que l'analyse des procédés discursifs était privilégiée car elle seule permettait de rendre compte, à travers l'organisation du récit, de l'organisation du psychisme. On considère d'ailleurs généralement que l'épreuve thématique est prompte à une analyse des procédés du langage en tant qu'ils permettent la liaison entre représentation de chose et représentation de mot, favorisant ainsi l'inscription des représentations au sein de scénarios secondarisés. Cette liaison des représentations aux mots, symbolisation secondaire pour Roussillon (1995, 1997), paraît en effet très intéressante à étudier au sein des épreuves thématiques puisqu'elles sollicitent en partie cette dimension. Néanmoins, il nous semble fondamental de ne pas oublier qu'une autre forme de symbolisation la précède : la symbolisation primaire (Roussillon, 1995, 1997, 1999) qui implique la liaison de représentations entre elles pour former une représentation de chose qui puisse ensuite être reliée à la représentation de mot et enfin être exprimée en tant que réponse projective. Le fait que la représentation soit liée de manière effective ou non au langage suppose en amont que les éléments présentés sur la planche aient d'abord pu permettre une certaine mise en sens susceptible de favoriser l'émergence d'une représentation de chose qui pourra, dans un second temps seulement, être véhiculée par le langage. La symbolisation primaire, principalement entendue dans le rapport qu'elle entretient avec la perception et donc avec l'épreuve de Rorschach, nous semble pouvoir être opérationnalisable *a minima* au sein des épreuves projectives thématiques.

Quand Debray (2000) affirme que l'analyse des récits implique « [...] de retirer […] de la production de l'enfant ce qui est directement donné par le matériel lui-même » (p.29) ou encore, quand Brelet-Foulard, réaffirmant les postulats de Shentoub, explique que « [...] ce que l'interprétation thématique permet de comprendre du fonctionnement de l'individu est, dans le meilleur des cas, banalité » (1986, p.42), c'est précisément, selon nous, cette première modalité de symbolisation qui est omise. Retirer l'intégralité des éléments présents sur la planche, comme le suggère Debray (2000), reviendrait à retirer la quasi-intégralité du récit ; ne subsisteraient que quelques verbes, mots de liaison ou éléments du champ phatique, en un mot cela même qui est visé par une analyse des procédés du langage au sens strict du terme.

En appui sur les élaborations de Roussillon (1995, 1997, 1999) que nous détaillerons plus loin, nous souscrivons au postulat selon lequel la perception doit pas être considérée comme une fonction objective visant le domaine externe mais comme un processus complexe déjà interne et déjà investi par la libido et par le sens que lui associe l'instance moïque. Ce postulat théorique est finalement plutôt proche des propositions des auteurs de l'école de Paris quand Shentoub insiste sur le fait que la perception est investie eu égard aux désirs du Sujet ou quand Brelet-Foulard affirme que « [...] chaque sujet perçoit la planche en investissant préférentiellement certains types d'éléments » (p.73). Ainsi, il ne s'agit pas tant de retirer ce qui est déjà donné par le matériel que d'analyser avec précisions les éléments (qu'ils réfèrent au décor ou aux personnages) qui sont *investis préférentiellement à d'autres, qui font sens pour le psychisme et qui en permettent un investissement fantasmatique suffisant*. Cet investissement fantasmatique va favoriser l'émergence de *scénarios primaires thématiques issus de la combinaison des éléments perçus et investis* qui seront ensuite canalisés et transmis via le langage. Ce processus décrit précisément les caractéristiques les plus fondamentales attribuables au *thème* qui n'est finalement que *la combinaison complexe d'éléments investis pulsionnellement et perceptivement qui vont former un scénario primaire* c'est-à-dire une représentation de chose. C'est pour cette raison que nous soutenons la nécessité d'une analyse thématique pour la méthodologie du CAT. Notre point de vue est en accord avec Brelet-Foulard quand elle résume le processus TAT : « Investir le percevoir pour y repérer des objets externes en rapport avec le fantasme ; laisser se déployer la réactivation de la visée fantasmatique et en tolérer la pression ; en faire partager, dans la relation de test, l'énonciation langagière et convier son partenaire - le psychologue - à en jouir [...] ». Il nous semble fondamental de prendre en compte précisément la dialectique perceptif /thématique qui favorise l'émergence de *scénarios primaires thématiques*, et cela en lien avec la notion de *distorsion aperceptive* promue par l'école américaine. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est *le choix psychique* effectué par l'enfant face à la planche, choix dont les traces visibles se situent au niveau des éléments de la planche qui sont présents/absents et donc investis pulsionnellement pour créer *un scénario thématique primaire*.

Si l'on peut penser que la perception et l'organisation par le psychisme des éléments figurés sur la planche en *scénario primaire thématique* précèdent l'organisation du langage et de son expression, si l'on peut penser, sur la base des travaux des auteurs de l'école de Paris, qu'à travers l'organisation du récit c'est au fond l'organisation du psychisme qui est donnée à voir, alors les premières formes d'organisation, l'organisation perceptive des éléments et leur

articulation pour créer un *scénario primaire thématique*, peuvent également rendre compte de l'organisation de l'appareil psychique. Nous pensons alors que l'analyse formelle, à travers la dimension perceptive, et l'analyse du contenu, à travers la dimension thématique, doivent constituer, avec la dimension langagière, les principaux éléments constitutifs de la démarche de cotation et d'interprétation que nous proposons pour le CAT.

Afin d'expliciter plus clairement encore la position que nous adoptons dans ce travail, nous proposons au lecteur une métaphore issue de la discipline musicale. La métaphore que nous proposons ici a trait à la relation unissant la partition et son interprétation par le joueur.
Dans la théorie musicale, la partition est définie comme étant la transcription d'une œuvre musicale qui traduit les quatre caractéristiques du son musical : la hauteur, la durée, l'intensité et le timbre. La partition est donc l'élément physique sur lequel le joueur va se baser pour traduire et interpréter « la chose écrite » en « chose entendue ». La partition contient deux types d'indications : les indications objectives (les notes de musique) et les indications subjectives (les nuances et les mouvements), ces dernières constituant un champ infini de modulation d'une même partition pour le joueur. C'est donc à travers ces indications subjectives que le joueur peut laisser libre cours à son interprétation. L'interprétation dans ce cas a pour fonction de donner un sens particulier à la partition, de la faire parler d'une certaine façon. Cette interprétation reflète d'ailleurs en partie la personnalité du joueur. Il est considéré que l'interprétation se situe à l'intersection de trois éléments : l'œuvre à exécuter (maitrise technique), l'exécutant (le joueur) et l'instrument (en tant que relais mécanique). L'exemple des Variations Goldberg de Bach interprétée par Glenn Gould illustre bien cette métaphore car son interprétation est suffisamment originale pour être reconnaissable parmi toutes alors que la partition est toujours la même et les notes identiques.

Dans la théorie projective, la planche peut être considérée comme l'élément physique sur lequel l'enfant va se baser pour traduire et interpréter « la chose dessinée » en « chose parlée ». Comme la partition, on peut considérer que la planche contient deux types d'indications : les indications objectives (les éléments présents sur la planche) et les indications subjectives (les éléments imprécis ainsi que la manière d'organiser les éléments dans le récit), ces dernières constituant un champ infini de modulation pour l'enfant. La différence avec la partition musicale réside dans le fait que l'enfant n'est pas contraint d'utiliser tous les éléments qui lui sont présentés sur la planche. Il peut choisir d'en éluder un certain nombre, de n'en utiliser que tout ou partie. Ainsi, *les indications objectives*

deviennent subjectives au sens où elles rendent compte de la singularité de chaque enfant à travers *le choix psychique* (dépendant de l'investissement pulsionnel) des éléments intégrés ou non au scénario primaire thématique. Il en ressort un constat absolument déterminant : *l'ensemble de la structure de la planche devient alors un vecteur de signifiants*. Il convient d'analyser avec précisions quels sont les éléments de la planche utilisés dans le récit afin de saisir l'articulation entre ces éléments et la thématique du récit. La situation projective, est sous-tendue, comme dans la théorie musicale, par trois éléments : la planche au travers des contenus manifestes et latents (équivalent de la partition), l'enfant comprenant les modalités transféro-contre transférentiels engagées avec le clinicien (équivalent à l'exécutant), l'appareil psychique de l'enfant en tant qu'instance traitant psychiquement le stimulus (équivalent à l'instrument de musique). Concernant l'interprétation par le joueur des notes figurants sur la partition, certaines d'entre elles seront particulièrement appuyées donnant une coloration particulière à l'interprétation de la même manière que l'enfant face à la planche du CAT insistera sur certains personnages, certains éléments de l'environnement tout en en minorant ou scotomisant d'autres. L'insistance sur un élément dans le récit de l'enfant est un phénomène tout aussi signifiant que sa mise à l'écart ou son absence totale.

La métaphore musicale permet d'illustrer le point de vue que nous défendons au sein de ce travail de recherche : l'importance de l'analyse précise du registre perceptif qui engage la subjectivité de l'enfant à partir des éléments utilisés ou non au sein du récit. Ces éléments sont tout à fait signifiants pour le psychisme de l'enfant et leur combinaison rend compte de l'émergence de scénarios thématiques tout aussi signifiants d'où l'intérêt d'analyser le contenu thématique.

4.2. Limites de la méthodologie de Boekholt

Nous basons en partie nos réflexions sur notre expérience importante de la passation et de l'utilisation du CAT auprès d'enfants dans notre pratique de clinicien ainsi qu'au cours des mémoires de Master qui nous ont permis d'éprouver cette méthodologie sur plus d'une centaine de protocoles d'enfants.

Au sujet de la cotation, nous pouvons mettre en lumière plusieurs limites. **La première** concerne la confusion pour certains procédés entre contenu et contenant. Nous entendons l'hypothèse défendue par l'école de Paris au sens où tous les processus seraient sous-tendus

par leur expression au travers du langage, mais nous pensons qu'il pourrait être intéressant de différencier plus précisément les procédés évoquant un contenu (une représentation) de ceux qui engagent des procédés du langage. Pour exemples, le procédé OC3 (élément de type formation réactionnelle) est plus à considérer comme un contenu, un thème en lien ou non avec le contenu latent de la planche ; le procédé OC7 (répétition, remâchage, persévération) semble pouvoir relever à la fois d'un contenu (thème qui se répète quelle que soit la planche) et d'un procédé discursifs (répétitions de pronoms, de mots pouvant rendre compte d'un certain degré de désorganisation de la symbolisation secondaire). Dans une optique similaire, la plupart des procédés relevant de la catégorie IF (recours à l'imaginaire et au fantasme) semblent davantage renvoyer au contenu qu'à des procédés discursifs. Même si cela peut sembler artificiel, nous pensons qu'il serait plus pertinent de distinguer précisément ces deux dimensions au sein du système de cotation que nous proposerons.

La seconde limite ayant trait à la cotation formalisée par l'auteure part du constat que la majorité des procédés concentrent un nombre important de phénomènes parfois très *hétérogènes*. Le lecteur pourra sans doute objecter que le regroupement de certaines conduites sous un même procédé peut être justifié quand c'est le même processus qui est à l'œuvre sur le plan psychique. Il pourra aussi mentionner la volonté de synthétisation et de simplification méthodologique. Néanmoins, nous nous questionnons sur le fait que des phénomènes, dont les modalités d'expressions au sein de la situation projective peuvent parfois être très différentes, puissent être combinés en un seul et même procédé. Nous pouvons exemplifier notre propos avec le procédé OC8 qui rend compte des processus suivants chez l'auteure : fausses perceptions, scotomes, bizarreries perceptives. Selon nous, la fausse perception ne peut qu'être difficilement équivalente au scotome car elle implique qu'un objet soit effectivement perçu mais identifié de manière incorrecte (PIII : l'objet canne pris pour un serpent). Il s'agit d'un élément perceptif déjà investi et entaché d'une distorsion perceptive liée à la pression fantasmatique (association de représentations). Le scotome, tache aveugle dans le champ visuel pour la discipline ophtalmologique, implique la non-perception de l'objet en lien avec un processus d'évitement du contenu latent de la planche. Il vise généralement un objet manifeste des plus fréquemment identifié et par là même difficile à éviter. Ces deux processus sont donc radicalement différents tant du point de vue de leur fonctionnement que de leur finalité psychique, les combiner en un seul procédé semble pouvoir donner lieu à des confusions sur le plan de la cotation et de l'interprétation.

La troisième limite concernant la cotation proposée par Boekholt (1993) a pour objet le regroupement des procédés d'élaboration du langage et leur organisation dans la feuille de dépouillement. Malgré l'absence de parti pris psychopathologique soulignée par l'auteure, les grands regroupements de procédés (MC, RC, RE…) paraissent déjà refléter une certaine forme d'organisation nosographique et de modalités de fonctionnement psychique. En effet, la lecture de la grille de dépouillement nous confronte à une possibilité de correspondance entre les catégories des procédés et les références à la psychopathologie clinique. Ainsi, la prévalence des procédés de type MC, RC et RE pourrait signer une organisation dysharmonique de l'enfant ; les regroupements IF et RA des modalités de fonctionnement de type hystérique tandis que les catégories de type OC et EI un fonctionnement à coloration obsessionnelle (rigidité). Il nous paraît dommageable que la cotation ne puisse pas s'abstraire davantage des grandes organisations psychopathologiques car elle a pour fonction d'objectiver le matériel pour favoriser dans un deuxième temps seulement, une démarche d'interprétation basée sur le référentiel psychanalytique.

La quatrième limite, en lien avec celle que nous venons d'évoquer, a trait à la nature, aux formulations et intitulés des procédés proposés par Boekholt (1993). Ces intitulés nous paraissent, pour certains d'entre eux, empreints de notions inhérentes à la psychopathologie adulte. Pour exemples, on peut mentionner ici les cotations RA2 (dramatisation, exagération, théâtralisme, affects contrastés, labilité émotionnelle), OC4 (annulation) ou OC6 (déni, dénégation), qui évoquent tous des processus inférables dans le fonctionnement psychique de l'adulte, mais aucunement chez l'enfant. Par ailleurs, deux de ces cotations réfèrent explicitement à des mécanismes de défense qui devraient plutôt être évoqués dans la seule phase interprétative. Dans la phase de cotation, nous pensons qu'il vaudrait mieux privilégier la notion de « modalité défensive » (Perron, 1975) qui reste, avant tout, plus associée aux processus en jeu au sein de la situation projective qu'à des termes strictement de nature psychopathologique. Ainsi, malgré le travail de l'auteure pour éviter que les références nosographiques et interprétatives n'infiltrent les cotations, ces dernières restent empreintes des procédés proposés au TAT et donc colorées par les notions les plus usuelles de la psychopathologie adulte.

L'étude comparative de deux versions de la feuille de dépouillement du TAT avec la grille de procédés proposée aux épreuves thématiques par Boekholt (1993) met en lumière que la feuille des procédés d'élaboration du langage mise au point par l'auteure s'avère assez similaire à celle utilisée avec l'adulte au TAT. Pour aboutir à cette conclusion, nous avons

comparé la feuille de dépouillement de Boekholt (1993) avec d'une part, la grille des procédés TAT proposée par Shentoub en 1981 (publiée en 1987) et donc antérieure aux travaux de Boekholt, et d'autre part la grille des procédés TAT réactualisée en 2002 par Azoulay et Chabert et donc postérieure aux travaux de Boekholt. Nous avons comparé les procédés des grilles de cotation en considérant trois modalités possibles : équivalent (le procédé est identique entre les deux grilles), apparenté (le procédé semble inspiré de la grille du TAT mais est reformulé), non équivalent (le procédé n'est pas issu de la grille du TAT, il est donc novateur et propre à la grille de Boekholt).

Pour la première comparaison, impliquant la grille de dépouillement de Shentoub (1981, publiée en 1987) et la grille de dépouillement de Boekholt (1993), on constate que près de 60% des procédés du CAT (*soit 23/38 procédés*) sont directement équivalents à ceux de la grille de Shentoub. On dénombre 33% de procédés apparentés (*11/38 procédés*) et seulement 8% de procédés non équivalents (*soit 5/38 procédés*) qui sont nouveaux par rapport à la grille du TAT. Si l'on cumule les procédés dits « équivalents » et « apparentés » (c'est-à-dire l'intégralité de ceux qui ont à voir de près ou de loin avec les procédés du TAT), 5 procédés s'avèrent spécifiques au CAT. Ce sont ceux qui impliquent des dimensions non cotables chez l'adulte et propres à l'enfant (MC1, MC2, RC1, RC4, IF2).
En ce qui concerne la deuxième comparaison impliquant la grille de dépouillement remaniée par Chabert et Azoulay (2002) et celle de Boekholt (1993), on constate des résultats approximativement similaires. En effet, 56% des procédés de la grille de Boekholt sont équivalents à la grille remaniée du TAT, 26% sont des procédés apparentés et 18% sont non équivalents.
En résumé, ces comparaisons permettent de souligner dans quelle mesure la feuille de dépouillement du TAT a servi de modèle pour la constitution de la grille des « procédés d'élaboration du langage » applicable à l'enfant. Nous constatons également qu'un certain nombre de procédés qui étaient différenciés au TAT se trouvent concaténés dans la grille de Boekholt, probablement pour réduire le nombre de procédés. La grille de l'auteure est largement inspirée du canevas de dépouillement du TAT, elle l'est donc de la même manière par ce qui sous-tend la construction de ce canevas, c'est à dire la psychopathologie adulte.

La cinquième limite concerne le fait que Boekholt (1993) ait mis au point une grille qui puisse être appliquée à toutes les épreuves thématiques (TAT, CAT, PN). Cette démarche nous questionne car elle gomme les particularités du matériel de chaque outil au profit d'un

système de cotation unique applicable aux trois épreuves. On peut saluer ici la dimension économique au sens où il s'agit, pour le clinicien, d'un formidable gain de temps : une grille unique, utilisable pour trois outils projectifs et qui permet de bénéficier d'un code commun favorisant les comparaisons inter-projective. Nous pensons néanmoins que la méthodologie d'une épreuve projective doit avant tout être basée sur l'outil lui-même pour permettre la prise en compte de toute la singularité du matériel, de ses sollicitations et de son fonctionnement. Il nous semblerait plus intéressant de mettre au point une méthode qui soit propre au CAT et qui ne puisse s'appliquer qu'à lui seul.

Concernant la question des normes, nous pouvons ici formuler **une sixième limite** envers la méthodologie élaborée par Boekholt (1993) en remarquant l'absence de statistiques et de normes qui permettent de prendre en compte les perspectives à la fois génétique et psychométrique. En effet, pour triviale que puisse paraître cette réflexion, il nous semble important de souligner que le clinicien ne dispose pas, au sein de l'ouvrage de l'auteure, d'indications concernant l'évolution des procédés en fonction du développement (perspective génétique) ou leur caractère potentiellement excessif ou insuffisant au regard de l'âge de l'enfant (perspective psychométrique). Comment alors pouvoir signifier la massivité de certains processus sans bénéficier de points de repères et de comparaison par rapport à la population à laquelle appartient l'enfant ? Précisons ici que l'approche quantitative des procédés et des processus ne constitue qu'une étape et doit être complétée par une analyse qualitative qui s'avère indispensable. Pour autant, il nous semblerait important de faire bénéficier au clinicien de repères et de normes (si généraux qu'ils soient) qui permettraient de situer la production projective de l'enfant au sein d'une population d'âge équivalente. Cette limite concerne aussi la méthodologie générale des épreuves thématiques et rend compte de la réelle difficulté à établir des constantes et des normes pour ces dernières ainsi que la méfiance, parfois justifiée au sein de notre discipline, à l'égard des chiffres et des statistiques.

Les limites concernant la méthodologie globale proposée par Shentoub et soutenue par les auteurs de l'école de Paris (cinq arguments présentés) ou la méthodologie élaborée par Boekholt (1993) pour les épreuves thématiques (six limites développées), nous enjoignent *à proposer une nouvelle méthodologie générale de l'épreuve CAT dans une perspective psychanalytique qui puisera ses forces dans les limites de la méthodologie actuellement promue pour l'utilisation des épreuves thématiques*.

Nos considérations sur l'historique de l'outil nous ont permis de constater le peu d'intérêt généralement porté à cet outil. Une revue de littérature des principaux ouvrages qui traitent des méthodes projectives, qui les évoquent simplement au détour d'un chapitre ou les mentionnent ne serait-ce que succinctement, nous a montré que la part consacrée au CAT par rapport aux autres épreuves projectives se résume généralement à quelques lignes, parfois même à quelques mots. Nous voyons dans la méthodologie la plus récente proposée par Boekholt (1993) une confirmation de notre point de vue. En effet, cette auteure *est la seule* à tenter l'exercice de poser des jalons méthodologiques pour cet outil, ces derniers étant consacrés, non pas à la seule épreuve CAT, mais à toutes les épreuves thématiques.

Nous défendons ici l'utilisation du CAT et l'usage heuristique qui peut en être fait dans le cadre de l'examen psychologique de l'enfant. Les travaux de Boekholt (1993) ont mis en évidence les bases générales d'une méthodologie des épreuves thématiques, bases sur lesquelles nous prendrons en partie appui pour élaborer une méthodologie propre et spécifique au CAT. Notre objectif n'est pas de discréditer l'approche soutenue par l'école de Paris mais bien de l'enrichir, de la rendre plurielle en ne nous basant plus seulement sur les procédés d'élaboration du langage. L'élaboration d'une nouvelle méthodologie du CAT nous permettra ainsi de participer, à notre manière, à la vitalité et à la richesse des travaux qui constituent le champ de la psychologie projective francophone.

5. PROBLÉMATIQUE

Notre objet d'étude, l'élaboration d'une nouvelle méthodologie de l'épreuve CAT, se veut refléter **une manière différente et alternative de penser le fonctionnement de cette épreuve thématique** et la façon dont le clinicien peut envisager les différentes étapes qui mènent de la passation à l'interprétation des données en passant par la procédure de cotation. Cette nouvelle méthodologie de l'épreuve CAT dans une perspective psychanalytique **puisera ses forces dans les réponses qu'elle apportera aux limites des modèles méthodologiques et interprétatifs actuellement utilisés**. Notre travail de recherche se situera ainsi à la confluence des données issues de la psychologie projective et des modèles permettant de penser la construction de la personnalité de l'enfant et de son appareil psychique. Dans cette optique, nous nous attacherons à approfondir les principales dimensions qui rendent compte, au travers des épreuves projectives thématiques, du développement de l'enfant et de la constitution de sa personnalité.

Il s'agira donc pour nous de forger une méthodologie complète qui comprenne à la fois **le dispositif de passation du CAT** à travers les enjeux transféro-contre transférentiels, **le processus de cotation** qui permet la déconstruction de la réponse projective, et **l'interprétation des données** basée sur l'analyse de ce qui compose le fonctionnement psychique et la personnalité de l'enfant : clinique de la passation, processus de pensée, angoisses et modalités défensives et organisateurs processus du psychisme. C'est à la lumière de **l'articulation méthodo-théorico-clinique** que nous penserons l'élaboration de cette nouvelle méthodologie et de cette grille de cotation **en tant qu'outil descriptif spécifique à l'épreuve CAT**.

Les apports du traitement statistique permettront un usage plus pertinent et efficace de cette épreuve projective en lui fournissant **une procédure de cotation basée sur trois axes particuliers engageant les dimensions perceptive, thématique (thèmes et contenus du récit) et langagière (procédés d'élaboration du récit)**. Ce travail de recherche nous permettra de mettre en avant de premiers repères de validation qui aideront le clinicien à apprécier, le plus finement possible et **en conservant une approche dynamique du fonctionnement psychique**, les aménagements, les configurations de la personnalité de l'enfant ainsi que les potentialités de son fonctionnement.

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Préambule

En guise de préambule, il nous faut ici mettre en avant quelques remarques qui nous paraissent indispensables par rapport à notre objet d'étude qui est des plus vastes : le développement de l'enfant au travers d'une épreuve projective. La diversité et la pluralité des théories proposées nous obligeront à aborder le développement psychique de l'enfant sous de multiples angles. De la variété de ces conceptualisations émergeront certains partis pris théoriques qui nous guideront tout au long de ce travail de recherche.

Nous resterons fidèles à la conception de la recherche en psychopathologie clinique qu'évoquent Bourguignon et Bydlowsky (1995): « L'étude d'objets psychopathologiques complexes impose des théories et des méthodologies diversifiées. La recherche clinique tourne le dos à tout terrorisme intellectuel. Le dogmatisme théorique et la monomanie technique sont généralement l'expression d'attitudes défensives qui se dévoilent dans les exclusions qu'elles prononcent. Ils ne sont d'ailleurs pas conformes à l'éthique du chercheur qui, par définition, est curieux et cultive un esprit subversif à l'égard du savoir établi » (p.3).

Nous avons fait le choix de diviser ces considérations théoriques en trois grandes parties. *La première* aura trait aux modèles de développement de l'enfant. *La seconde* traitera des différents éléments constitutifs de sa personnalité c'est-à-dire le processus de pensée, les angoisses et les défenses et les organisateurs processuels du psychisme. *La dernière partie* concernera la théorisation de la situation projective et plus précisément le cadre de la passation du CAT ainsi que la spécificité du matériel proposé à l'enfant (analyse du contenu latent et du contenu manifeste des planches).

1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

1.1. Modèles de développement

Nous avons ici choisi d'aborder la théorie freudienne ainsi que les élaborations théoriques de Mélanie Klein. Nous achèverons notre parcours théorique en considérant l'approche à la fois originale et novatrice proposée par ce que Roussillon nomme « l'école lyonnaise de psychanalyse » et qui est constituée d'auteurs comme Ciconne, Ferrant ou Roussillon. Nous les présentons de manière synthétique afin de permettre au lecteur de considérer les positionnements théoriques ayant présidé à la réflexion théorico-clinique de cette recherche.

1.1.1 La perspective freudienne

Freud (1905) introduit le sujet de la sexualité chez l'enfant : « Il est généralement admis que la pulsion sexuelle fait défaut à l'enfance et ne s'éveille que dans la période de la puberté. C'est là une erreur lourde de conséquences, puisque nous lui devons l'ignorance où nous sommes des conditions fondamentales de la vie sexuelle » (p.5).

La sexualité est à entendre ici au sens d'une sexualité infantile dont la nature est auto-érotique[21]. L'enfant trouvera alors satisfaction en son propre corps à travers l'expression de pulsions partielles en lien avec les zones érogènes dépendantes des stades de développement traversés ; une zone érogène différente prédominera à chaque stade différent. La source de cet autoérotisme observé chez l'enfant réside en la notion de pulsion introduite par l'auteur (*ibid*) : « Par "pulsion", nous désignons le représentant psychique d'une source continue d'excitation provenant de l'intérieur de l'organisme, que nous différencions de "l'excitation" extérieure et discontinue » (p.56). Freud introduit ainsi la pulsion comme une force constante, inhérente au développement psychoaffectif de l'enfant, fondée sur une source organique et « […] s'étayant sur une fonction physiologique essentielle à la vie » (ajout de l'auteur en 1915, p.76). Elle a pour caractéristique d'avoir un objet, une source et un but. La source pulsionnelle peut être directe, représentée par les zones érogènes elles-mêmes qui favorisent une attache corporelle, ou indirecte, émanant de stimulations extérieures qui vont générer l'excitation. Quant au but, il constitue la finalité de l'action qui conduit généralement à la décharge des tensions stockées dans l'organisme du fait de leur accumulation. Les caractéristiques de la pulsion établies, l'auteur définit plus précisément le statut de la sexualité infantile : « […] elle ne connait pas encore d'objet sexuel, elle est *auto-érotique* et son but est déterminé par l'activité d'une *zone érogène* » (p.76).

L'analyse quantitative de l'investissement pulsionnel constitue une des trois coordonnées métapsychologiques nécessaires à l'appréciation et à la description des processus psychiques : il s'agit de la dimension économique qui peut se résumer aux destins de la libido en termes d'investissements narcissiques et objectaux. Les deux autres coordonnées décrites par Freud sont constituées de la dimension dynamique (conflits, angoisses, défenses) et de la dimension topique (formation et fonctions des instances).

Dès le début de ses travaux, Freud met en exergue la caractéristique, selon nous, la plus importante quand il s'agit d'évoquer la sexualité humaine : son caractère biphasique. Pour l'auteur, deux phases distinctes existent. La première est consacrée à la sexualité infantile et

[21] Terme emprunté à Havelock Ellis (1898).

aux pulsions partielles qui s'exercent sur des objets partiels (en l'occurrence les zones érogènes) ; la seconde, la phase adulte, doit tendre vers la synthèse des pulsions partielles de la sexualité infantile aboutissant au primat du génital et rendant ainsi possible l'acte sexuel dans sa fonction reproductive. On peut ainsi dire à l'instar de l'auteur que la sexualité « […] ne vise pas du tout originairement à servir la reproduction mais a pour but certaines façons d'obtenir du plaisir » (1905, 1908, p.34). Au plaisir partiel de la sexualité infantile devra succéder la sexualité adulte génitale. Ainsi, la sexualité infantile revêt une importance capitale puisqu'elle va, en lien avec les pulsions partielles et les zones érogènes des différents stades de développement, colorer la sexualité adulte.

Le développement psychoaffectif de l'enfant va ainsi être jalonné par un certain nombre de stades au sein desquels prédominera une zone érogène. Le stade oral (ou cannibale) est le premier stade théorisé par Freud. La seconde étape, le stade oral tardif, est consécutive de l'apparition des dents et empreinte de pulsions sadiques (phase cannibalique chez Freud).

Le deuxième stade, traversée par l'enfant, met en jeu la pulsion sadique-anale, « pulsion de maitriser » pour Freud (1905). Le dernier stade élaboré par Freud (1923), plus tardivement que les précédents, est *le stade phallique* caractérisé par « […] l'intérêt pour les organes génitaux et l'activité génitale » (*ibid,* p.114).

C'est, consécutivement au déclin du complexe œdipien (Freud, 1924) et, concomitamment à l'apparition progressive du Surmoi et du refoulement, que se met en place la phase de latence qui représente une forme d'arrêt du développement où les pulsions sexuelles sont plus ou moins mises en sommeil et déviées vers d'autres buts (« inhibées quant au but »). Pour l'auteur (1905), le produit de la phase de latence réside en la constitution de « […] forces psychiques qui, plus tard, feront obstacle aux pulsions sexuelles et, telles des digues, limiteront et resserrerons leurs cours (le dégout, la pudeur, les aspirations morales et esthétiques) » (p.69-70).

Le modèle des stades de développement psychoaffectif, tel qu'il est postulé par Freud, nous paraît pertinent de par sa prise en compte du nécessaire cadre temporel qui régit le développement de l'enfant et qui permet de considérer les notions de fixation et de régression dans une perspective économique et dynamique. Citons ici Laplanche (1969) qui, dans l'introduction de « La vie sexuelle », confirme la justesse du postulat des stades en affirmant que : « L'intérêt majeur de la théorie des stades, de la "scalarisation", est donc de tisser la trame temporelle sans laquelle ne sauraient être mis en place les effets d'anticipation et de retard, d'avant-coup et d'après-coup qui permettent de comprendre le mécanisme du

refoulement » (p.3). De par ses différentes caractéristiques, le modèle freudien du développement psychoaffectif s'étaye sur une perspective génético-structurale selon laquelle les points d'achoppement du développement infantile auront des retentissements sur l'organisation future de la personnalité[22]. Nous retrouvons cette idée à travers la métaphore développée par l'auteur (1932) : « Là où la pathologie nous montre une brèche ou une fêlure, il y a peut-être normalement un clivage. Jetons par terre un cristal, il se brisera, non pas n'importe comment, mais suivant ses lignes de clivage, en morceaux dont la délimitation, quoiqu'invisible, était cependant *déterminée auparavant par la structure du cristal* » (p.80)[23]. Ces lignes de clivages constituent les avatars du développement de l'enfant et donc de la construction de sa personnalité en lien avec son environnement. Cette vision du développement psychosexuel que propose Freud nous paraît intéressante car elle repose sur l'articulation entre les dimensions génétique (développement) et structurale (organisation de la personnalité) mais elle nécessite, selon nous, d'être avantageusement complétée.

Pour se faire, nous proposons ici de reprendre les théorisations de Roussillon (2007) au sujet de l'évolution de l'organisation de la subjectivité et de ce qu'il nomme l'organisation pulsionnelle. En effet, pour l'auteur, chaque étape de la structuration de la subjectivité est le produit de l'interaction entre des composantes internes (processus de maturation) et des composantes externes (environnement, parents). Ainsi, l'évolution de chaque organisation sera fonction « des éléments spécifiques » apportés par l'environnement qui permettront ou non de soutenir, d'étayer et de renforcer l'organisation de la subjectivité qui pourra par la suite se réorganiser sur un autre mode particulier. Pour l'auteur (*ibid*), l'enfant, au sein de son développement, va se diriger vers ces éléments qu'il « préconçoit » en quelque sorte, éléments qui lui seront essentiels au sein de chacune des organisations qu'il traversera. Il s'agira alors de considérer ce processus de « trouver/créer » (*ibid*) et donc l'écart entre ce qui est attendu par l'enfant et ce qui lui parvient de l'environnement.

L'évolution de l'organisation de la subjectivité implique de prendre en compte l'histoire des processus et des états subjectifs propre à chaque étape. Mais plus encore, à travers la notion de subjectivité, c'est la notion de sens qui émerge et donc la nature de *l'investissement pulsionnel* qui joue sur les différents registres (source, poussée, objet et but) que nous avons évoqués et qui va les organiser eu égard au stade traversé. La pulsion est ainsi organisatrice

[22] C'est l'orientation privilégiée par Bergeret (1974) dans son ouvrage « La personnalité normale et pathologique ».
[23] C'est nous qui soulignons

de sens et participe de la construction de la subjectivité en tant qu'elle « […] implique une conception intersubjective de la vie pulsionnelle » (Roussillon, 2004, p.12). C'est d'ailleurs dans la même optique que Brun et Chouvier (2010) affirment que « La pulsion est donc organisée vers un but et [qu']elle contient une première organisation de l'objet vers laquelle elle tend. C'est l'écart entre l'objet et la source qui organise la pulsion » (p.4). Pour Roussillon (2007), l'histoire de la subjectivité de l'enfant peut être résumée « […] à l'histoire de l'organisation progressive mais par *révolutions* successives de la psyché, par réorganisations successives de l'organisation de la vie pulsionnelle et de sa place dans la vie psychique » (p.51).

1.1.2 La perspective kleinienne

Dans son article de 1926, Klein expose sa technique analytique du jeu avec l'enfant et soutient, en contrepied de l'opinion freudienne (1909), l'idée selon laquelle l'association libre, principal outil de la cure psychanalytique de l'adulte, trouve son pendant chez l'enfant dans la valence symbolique attribuable au jeu. Fidèle à ses conceptions, elle postule « l'action profonde » du complexe œdipien sur le développement de l'enfant dès la deuxième année. Selon l'auteure, le jeu permettrait l'expulsion des figures maternelle et paternelle, figures qui torturent le moi de l'enfant dés son entrée dans l'Œdipe. Plus précisément, le moi est tourmenté par la culpabilité issue du complexe, et donc par le Surmoi, ce dernier demeurant plus sévère et cruel que chez les adultes du fait d'un moi encore fragile chez l'enfant. Les vues, tout à fait originales de Klein ne se trouvent pas, pour l'auteure, en désaccord fondamental celles du fondateur de la psychanalyse. La conception kleinienne ne renie donc pas la phase œdipienne mais considère que les mouvements œdipiens sont antérieurs à la troisième année ; ils aboutiraient en fin de parcours au complexe théorisé par Freud.

Prenant la tête du groupe d'opposants à Mélanie Klein, Anna Freud (1926) publie un ouvrage où elle rejette la technique du jeu de Klein et affirme la nécessité d'une analyse complétée par une visée éducative[24]. L'année suivante, Klein (1927a) réaffirme ses positions sur le jeu ainsi que sur le complexe d'Œdipe : « […] le complexe d'Œdipe découle de la frustration éprouvée au moment du sevrage, c'est-à-dire à la fin de la première ou au début de la seconde

[24] On retrouve aussi cette dimension éducative de la psychanalyse d'enfant dans les travaux d'Hermine Von Hug-Hellmuth (recueil de textes publiés en 1991) ou encore d'Aichhorn : « Jeunes en souffrances », (1925).
Voir aussi la publication de Thomas Aichhorn (2009) qui relate les controverses entre Mélanie Klein et l'école viennoise.

année. En même temps, le surmoi commence à se constituer » (*ibid,* p.196). Elle provoque ainsi la colère de Freud en affirmant que c'est le sevrage qui constitue la matrice des frustrations ultérieures et qui entraine la libération des tendances œdipiennes. Le sentiment de culpabilité éprouvé par l'enfant est alors, pour Klein, la conséquence directe de l'apparition d'un surmoi sévère et cruel qui supplante la faiblesse du moi.

Dans son article de 1928[25], Klein maintient ses conceptions et les prolonge largement en liant la formation du surmoi à la phase sadique-orale *au sein* de laquelle « […] l'enfant lui-même désire détruire l'objet libidinal en le mordant et en le découpant […] » (p.230). Cette attaque du sein de la mère va, suite à l'introjection, faire craindre au moi une mesure de rétorsion en lien avec le sadisme dont il a fait preuve envers l'objet. C'est en un mot la loi du Talion qui constitue la dialectique du moi à cette époque : à attaque violente contre l'objet, violente vengeance de la part de celui-ci.

Afin de résumer la teneur globale de la théorie kleinienne sur l'Œdipe, nous pouvons, pour plus de facilité, énoncer les trois aspects qui la démarquent de la théorie freudienne. Le premier concerne la datation même du complexe : selon Klein, c'est le sevrage, et à travers lui les équivalences sein-pénis qui vont s'établir, qui constitue la base du complexe œdipien. Ce sont donc les phases prégénitales et précoces qui sont au fondement des mouvements œdipiens[26] contrairement à l'opinion freudienne selon laquelle ces mouvements émergent entre trois et cinq ans. Le développement même du complexe œdipien n'est pas exempt d'importantes différences et constitue donc le deuxième aspect que nous souhaitons évoquer. Au sein de la théorie kleinienne, il est considéré que la petite fille a une connaissance innée de son organe sexuel et que son développement sexuel a pour but, non pas la passivité comme l'évoquait Freud, mais la réceptivité (qualité réceptive de l'organe génital). Par ailleurs, pour Klein, l'envie du pénis ne joue pas un rôle majeur dans le complexe ce qui implique que la féminité existe d'emblée chez la petite fille et que cette dernière ne cherche pas à être identique au garçon. C'est là une différence de taille avec la théorie freudienne qui donne une grande importance à l'envie du pénis dans le développement psychosexuel et qui postule l'ignorance de la petite fille quant à son organe génital. Concernant le développement œdipien, la différence la plus considérable entre les deux conceptions réside en la personne de l'agent de la castration. La théorie freudienne consacre l'homme (en général, le père)

[25] « Les stades précoces du conflit œdipien » (1928).

[26] Des auteurs comme Le Guen (1974) postulent une même précocité du complexe œdipien mais dans un registre tout à fait différent basant le caractère originaire de l'Oedipe sur l'opposition des objets mère/non mère.

comme l'agent de la castration qui impose une fin de non-recevoir aux désirs œdipiens de l'enfant. Le kleinisme offre un point de vue radicalement opposé ; en effet, c'est la mère qui, par le refus du sein (prototype des frustrations ultérieures) devient l'agent de la castration et provoque ainsi l'émergence des mouvements œdipiens par le sevrage. Enfin, le dernier point de discorde entre les deux théories est en rapport avec l'apparition et la constitution du Surmoi. En effet, pour Klein, le Surmoi est précoce (antérieure au temps freudien), fait preuve d'un sadisme à toute épreuve (Surmoi originaire), est constitué d'une pléthore d'objets intériorisés et a tendance à devenir moins rigide au fur et à mesure de l'avancée de l'enfant dans son développement.

Le dernier point que nous souhaitons aborder constitue le point d'orgue de la théorisation kleinienne et, par là même, « le génie clinique » de l'auteure pour paraphraser l'ouvrage de Hinshelwood (1994). Il s'agit des positions schizo-paranoïde (1946) et dépressive (1934)[27]. Le développement de ces deux notions implique que nous revenions a minima sur un postulat fondamental dans la théorie kleinienne : la place du phantasme[28] dans la vie du nourrisson.
Pour l'auteure de « La psychanalyse des enfants » (1932), le nourrisson a une vie phantasmatique intense peuplée de nombreux objets et dominée par la violence sadique envers ce qu'on peut considérer comme des objets partiels. Cette violence sadique projetée à l'extérieur par le bébé le menace à son tour du même sort donnant ainsi à son monde fantasmatique une coloration persécutive. Ce temps de vie psychique est dominé, selon l'auteure, par des mécanismes d'identification projective et d'identification introjective en lien avec les bons et mauvais objets. Plus encore, le monde du nourrisson est le théâtre de l'affrontement entre pulsions de vie et de mort, entre processus intégratifs et désintégratifs, affrontements dont va émerger l'angoisse, conséquence directe de l'action de la pulsion de mort au sein de l'organisme. La force de la pulsion et l'angoisse générée chez l'enfant vont contraindre le Moi à agir pour se protéger en utilisant des mécanismes de défense. Ces derniers sont de diverses natures et vont permettre au moi de contrer l'action de la pulsion de mort. Klein en relève un certain nombre : la projection à l'extérieur (« déflection de la pulsion de mort »), le clivage du moi et le clivage objectal (bon/mauvais sein) permettant de garder l'objet bon à distance du mauvais objet et de diffracter la pulsion de mort,

[27] Klein (1934) justifie ainsi l'utilisation du terme de position : « J'utilise maintenant le terme de « position » quand il s'agit des angoisses et des défenses psychotiques du développement de la petite enfance. Ce mot me semble exprimer, mieux que celui de « mécanismes » ou de « phases », les différences entre les angoisses psychotiques infantiles dues au développement et les psychoses de l'adulte […] » (p.326).
[28] Nous conservons ici la graphie mise au point par les kleiniens (Isaacs, 1948) qui permet de distinguer la nature même du terme : phantasme (inconscient) et fantasme (conscient).

l'idéalisation (liée au clivage) en tant que « […] sauvegarde contre la crainte du sein persécuteur » (1946) et l'identification projective qui permet au moi de prendre le contrôle de l'objet mauvais afin de l'annihiler (1945, 1955). C'est par les attaques sadiques orchestrées par le moi à l'encontre des objets partiels que ces derniers deviennent des objets persécuteurs provoquant l'émergence de l'angoisse paranoïde. Ces objets sont les précurseurs d'un Surmoi d'un sadisme équivalent aux attaques commanditées par le moi.
La période dont nous venons de décrire brièvement les caractéristiques constitue, pour Klein, la position schizo-paranoïde, position la plus archaïque dans le développement de l'enfant, formalisée par l'auteure en 1946, et en partie inspirée d'un article de Fairbairn (1940).

Évoquons maintenant la position dépressive (1934) qui se situe, selon Klein, dans la continuité génétique de la position précédente. Pour l'auteure, les imagos, les objets internes phantasmatiques restent, au sein de la position schizo-paranoïde, très éloignés de la réalité des objets. Ce n'est que progressivement qu'ils vont devenir de plus en plus semblables aux objets réels grâce à l'identification du moi au bon objet, garantissant ainsi un certain rapport à la réalité. C'est dans ce passage progressif que se situe le point de bascule de la position dépressive. En effet, la reconnaissance d'un certain degré de correspondance entre l'objet phantasmatique et l'objet réel va permettre au nourrisson de « réaliser »[29] que l'objet attaqué précédemment (le sein) était en réalité la mère tout entière. On passe donc de l'objet partiel à l'objet total. Klein ajoute à ce sujet qu' « […] en franchissant cette étape, le moi atteint une nouvelle position, qui donne son assise à la situation de perte de l'objet. En effet la perte de l'objet ne peut pas être ressentie *comme une perte totale* avant que celui-ci ne soit aimé comme objet total » (*ibid,* p.313). La relation d'objet subit donc une évolution capitale qui va provoquer une nouvelle angoisse face à laquelle le moi aura à se défendre, deux mécanismes de défense pourront alors être utilisés. Le premier consistant en des tendances à la réparation de l'objet total, précédemment attaqué et détruit. Le second ayant trait à l'introjection du bon objet de peur qu'il ne disparaisse face à la violence des attaques perpétrées. Le clivage entre les aspects bons et mauvais de l'objet persiste néanmoins permettant ainsi la naissance du sentiment d'ambivalence. La menace qui persiste à travers le maintien d'une forme de clivage participe d'ailleurs largement du renforcement des processus introjectifs et de réparations ; processus eux-mêmes confortés par l'émergence du sentiment de culpabilité en

[29] Nous nous trouvons ici dans l'embarras face au choix du terme que nous pouvons appliquer au moment du basculement entre objet partiel et objet total (entre 4 et 6 mois chez Klein). Cet embarras est, par ailleurs, révélateur de la théorie de l'auteur qui postule l'existence de relations objectales précocissimes.

lien avec la peur d'avoir détruit l'objet. Ainsi, la position dépressive telle qu'elle est théorisée par Klein constitue un véritable pivot dans le développement du nourrisson car c'est elle qui conditionne la prise en compte de la réalité et qui consacre l'autre comme un objet total teinté d'ambivalence, objet d'amour et de haine, de réparation et de destruction, de vie et de mort.
Notons que la question du sadisme et de la cruauté du Surmoi, très présente dans l'œuvre kleinienne, se trouve, régulièrement reliée par l'auteure à la genèse de la psychose et particulièrement à la schizophrénie (1923, 1927b, 1929, 1930). Ces différents travaux alliés à l'élaboration des deux positions vont conduire Mélanie Klein à affirmer d'une part que la schizophrénie est en rapport avec une fixation à la position schizo-paranoïde, d'autre part qu'une non-intégration de la position dépressive serait à l'origine de la maniaco-dépréssivité.

La position dépressive, définie par Klein (1934) comme un « […] alliage spécifique d'angoisses, de sentiments de détresse et de défenses diverses », succède logiquement à la première position et a pour but de compenser les attaques précédentes à la hauteur du sadisme exprimé par le moi.
Le modèle kleinien bénéficie selon nous d'une grande cohérence interne et de points théoriques forts originaux. La focalisation de l'auteure sur le phantasme et sur l'existence de positions psychiques précoces peut s'avérer être tout autant une vision parcellaire et limitée des premiers temps psychiques qu'une vision originale et féconde pour comprendre le développement de l'enfant. Ce sont d'ailleurs précisément ces aspects qui ont suscité autant de partisans (Paula Heimann, Susan Isaacs, Ernest Jones par exemple) que d'opposants (Anna Freud, chef de file des antikleiniens ; Edward Glover (1932) ; Melitta Schmideberg, la fille de Mélanie Klein).

1.1.3 La perspective de « l'école lyonnaise de psychanalyse »

Concernant les théorisations des tenants de ce que certains appellent « l'école lyonnaise de psychanalyse » (Roussillon, 2007) nous nous référerons plus particulièrement au remarquable ouvrage publié en 2007 sous la direction de Roussillon, ouvrage qui propose une vision d'ensemble du développement de la subjectivité de la naissance à l'âge adulte. Nous étudierons ici plus particulièrement les vues de Ferrant (2007) et Ciccone (2007).

Nous avons choisi de présenter cette perspective théorique du fait qu'elle corresponde, selon nous, à une certaine idée de la clinique infantile envisagée dans une perspective non fixiste,

dynamique et nuancée. Elle permet de concevoir le fonctionnement psychique comme pouvant être hétérogène et « sectorisé » en fonction des différentes expériences subjectives vécues par le bébé puis l'enfant, et cela, loin des modèles structuraux unitaires et massifs utilisés dans le champ de la psychopathologie adulte. Pour Ferrant (2007), ces propositions permettent « […] de rendre compte de l'existence de zones psychiques organisées de façons différentes, articulées ou non articulées entre elles » (p.258).

Pour l'auteur (*ibid*), il existe, au sein du développement de l'enfant, deux principaux organisateurs processuels du psychisme : la position dépressive et le complexe œdipien. Le premier organisateur, déjà détaillé au sein de la partie dédiée aux théories kleiniennes, permet le passage de l'objet partiel à l'objet total (accès à l'ambivalence). De l'élaboration de la position dépressive dépendent *la différenciation moi/non moi*, l'émergence de la culpabilité et des tendances à la réparation ainsi que l'instauration de relations objectales totales intégrant à la fois les aspects bons et mauvais de l'objet maternel. Le complexe œdipien, second organisateur dont nous avons décrit plus haut les grandes lignes chez Freud et Klein, conditionne l'accès d'une part à *la différence des sexes et des générations*, d'autre part à l'interdit et à la prohibition de l'inceste. Ainsi, l'on peut voir la position dépressive comme un préalable, un prélude au complexe œdipien puisqu'elle permet la différenciation moi/non-moi sans laquelle ne peut être mise en place la dynamique propre à la conflictualité œdipienne, c'est-à-dire l'accentuation du processus de différenciation basée sur la question de la différence des sexes. Nous pouvons alors considérer ces deux organisateurs processuels comme signant deux étapes fondamentales du développement de l'enfant en tant qu'ils rendent compte des processus et des mouvements dynamiques liés à la construction de l'identité et à l'évolution des relations d'objet.

C'est par ailleurs en filigrane de ces deux grands organisateurs que Ferrant (2007) propose de considérer les différents registres d'angoisses et de défenses. Pour l'auteur, la présence de certains types spécifiques d'angoisse et de défense est en lien avec le contexte au sein duquel ces derniers se déploient. On peut ainsi dire qu'à chaque organisateur des processus psychiques correspondent des types particuliers d'angoisses et de défenses en lien avec les conflits générés par ces processus. Notons qu'une troisième période, plus précoce et antérieure à la position dépressive, est énoncée dans ce modèle à savoir la période primitive qui englobe plus particulièrement les angoisses et défenses liées à la constitution même du corps et aux possibles vécus d'effractions corporelles (vidage, d'éclatements…). Pour l'auteur, ces trois types majeurs d'angoisses peuvent infiltrer toutes les organisations et tous

les fonctionnements psychiques. En reprenant la vue freudienne selon laquelle l'angoisse procéderait de la peur liée à la réactivation d'une situation déplaisante, l'auteur (*ibid*) suggère que différents types d'angoisses peuvent se manifester au sein d'un même fonctionnement psychique si une situation actuelle pour l'enfant réactive une situation antérieure de déplaisir ayant déclenché des angoisses et des défenses précises. L'enfant est alors « […] habité, partiellement, par une lutte contre le retour, la réactualisation, d'une expérience de détresse » (p.264) qui le conduira à réutiliser massivement les défenses précoces déjà mises en place pour contrer ces angoisses précoces.

Ferrant (2007) propose de considérer le fonctionnement psychique comme étant *pluriel* au sens où il organise des éléments différents qui peuvent potentiellement se combiner et s'articuler en relation et en lien avec les différents aléas de la vie psychique. Dans cette optique théorique, « On est ainsi conduit à considérer que la psyché fonctionne habituellement selon un modèle pluriel, les événements de l'existence venant réactiver telle ou telle forme de lien à l'objet, tel type de défense ou d'angoisse. Tel ou tel mode est le plus souvent organisateur principal, mais les autres restent activables en fonction des circonstances » (*ibid*, p.260).

Dans cette même optique qui privilégie la logique des processus (Golse, 2000, 2005 ; Chagnon, 2001 ; Chagnon et al., 2011), nous pouvons évoquer le modèle des « positions psychiques » développé Ciccone (2001, 2007). Partant du concept de position théorisée par Klein (1934), Ciccone (2007) définit les positions psychiques comme « […] des manifestations d'attitudes fondamentales envers les objets, et [qui] se réfèrent tant à des phases de développement qu'à des points de fixations ou à des organisations de contextes psychopathologiques » (p.287). Trois positions sont définies par l'auteur : la position autosensuelle ou adhésive, la position paranoïde-schizoïde ou symbiotique et la position dépressive. En outre, l'auteur propose, d'une part de situer la séquence temporelle dédiée globalement à chacune des positions, d'autre part de mettre en lumière le processus de pathologisation pouvant se produire au sein de chacune des positions traversées et qui rend compte des différents contextes psychopathologiques en clinique infantile.

Ciccone (2007) insiste sur l'importance que revêt, pour le développement de la vie psychique, l'accès à la position dépressive. Pour l'auteur, « La position dépressive occupe une place centrale dans le développement psychique et les conditions de son élaboration et de

son dépassement déterminent le destin sain ou psychopathologique de ce développement » (p.307). Il ajoute plus loin que « De son élaboration dépend la santé mentale ultérieure » (p.311). Ainsi, si le moi ne fait pas l'expérience de la perte objectale au moment de l'abord de la position dépressive, il sera aux prises avec les angoisses et les défenses des positions précédentes (angoisse dépressive de nature narcissique puisque infiltrée des positions autosensuelle et/ou paranoïde-schizoïde).

Pour Ciccone (2007) et Ferrant (2007), le développement psychique est donc caractérisé par l'oscillation entre différentes positions qui vont être progressivement remaniées. Pour Ciconne (2007), « Cette oscillation rend compte de la coexistence de processus ou de conflictualités narcissiques et objectales, pré-œdipiennes et œdipiennes, dans chaque contexte développemental ou psychopathologique, ces différentes conflictualités étant reprises, ressaisies à chaque étape du développement de l'enfant puis de l'adolescent » (p.312). Ainsi, l'on peut considérer ces différentes positions psychiques dans des perspectives à la fois génétique (trois positions) et dynamique (oscillation entre les positions). Les propositions des auteurs nous enjoignent, au-delà d'un simple apport théorique, à dépasser la *logique de la structure* pour lui préférer *la logique des processus*. Le développement psychique est ainsi à considérer non plus comme une succession plus ou moins linéaire de stades psychosexuels mais comme étant le produit de l'oscillation, de l'alternance entre différentes positions et du remaniement des différents processus à l'œuvre au cours du développement.
Les propositions théoriques que nous venons de décrire nous paraissent pouvoir s'articuler sans contresens pour donner une vision d'ensemble du développement psychique du bébé et de l'enfant tout en mettant l'accent sur le caractère dynamique et non figé de ce dernier. Par ailleurs, ces propositions peuvent être mises en lien avec l'histoire de l'organisation de la subjectivité telle qu'elle est décrite par Roussillon (2007) à travers la notion d'organisation pulsionnelle.

Les deux organisateurs des processus psychiques que sont la position dépressive et le complexe œdipien (Ferrant, 2007) constituent, selon nous, les deux paliers développementaux sur lesquels doit reposer l'analyse du développement psychique de l'enfant en tant qu'ils formalisent les principaux processus de différenciation à l'œuvre au sein du développement (différenciation moi/non-moi et différenciation sexuelle). Cette perspective théorique est d'ailleurs déjà adoptée par certains auteurs dans le champ de la psychologie projective. Nous pouvons ici évoquer la position de Boekholt (1993) qui

considère trois grands registres de conflictualisation : les fondements de l'identité, l'élaboration de la position dépressive et la mise en place du complexe œdipien. Il en est de même pour des auteurs comme Chabert (1983, 1998) et Chabert & Brelet-Foulard (1990) qui basent leurs différentes analyses sur deux axes : la question de la perte objectale et la question de la différence des sexes et des générations.

1.2 Évaluation en clinique infantile

Notre objet d'étude nous oblige à considérer de plus près la question de l'évaluation car c'est bien cette dimension qui se trouve sous-tendre *in fine* l'utilisation d'épreuves projectives en clinique infantile. Dans cette partie, nous aurons l'occasion d'aborder deux problèmes qui se posent régulièrement aux cliniciens travaillant auprès d'enfant : doit-on utiliser la notion de structure pour rendre compte de l'organisation psychique de l'enfant ? Bénéficions-nous de critères nous permettant de différencier le normal du pathologique chez l'enfant ?

1.2.1 L'écueil structurel en clinique infantile

Conceptualisée et défendue par Bergeret (1972, 1974) en France, l'approche structurale de la personnalité est probablement le modèle le plus utilisé actuellement par les cliniciens pour rendre compte des complexités du fonctionnement psychique de l'adulte. Se basant essentiellement sur les deux grandes entités cliniques dégagées par Freud (névrose et psychose) ainsi que sur l'ajout du concept d'états-limites, l'auteur décrit avec une grande précision les différentes organisations psychopathologiques chez l'adulte et leur articulation aux principaux concepts psychanalytiques. Il définit la structure comme « […] ce qui, dans un état psychique morbide ou non, se trouve constitué par les éléments métapsychologiques profonds et fondamentaux de la personnalité fixés en un assemblage stable et définitif » (1974, p.47). On reconnait, dans cette définition de la structure, la référence à la métaphore du cristal utilisée par Freud (1932) et donc la référence au modèle génético-structural freudien. Notons que pour l'auteur (1972, 1974), l'étude de la structure implique l'analyse de plusieurs aspects qui dépendent des trois coordonnées composant ce que Freud (1915) appelle la métapsychologie : les conflits, l'angoisse et les défenses mises en place par le Moi ont trait au point de vue dynamique ; l'investissement de la libido d'une part en direction du soi (narcissisme), d'autre part en direction des objets (libido objectale) concerne la dimension économique ; la question des instances, de leur formation progressive, de leurs rôles et

fonction en lien avec les deux autres dimensions a trait au point de vue topique. Cette perspective, pour heuristique et pertinente qu'elle puisse être dans le champ de la psychopathologie adulte, se trouve largement sujette à caution quand il s'agit de l'adapter au développement de l'enfant.[30]

De par son évolution constante au gré des conflits développementaux, lesquels sont précisément articulés à la singularité de l'histoire vécue et à la construction de l'intersubjectivité, l'enfant ne peut qu'être considéré comme un être en permanente évolution. La perspective structurale appliquée à l'enfant paraît ainsi nier toute potentialité développementale de changement ou d'évolution, potentialités pourtant nécessaires en clinique infantile. Nous pouvons ajouter, en paraphrasant Winnicott (1957, 1958b), que l'enfant, le bébé plus encore, ne se développe pas seul, mais en interaction constante avec l'environnement, ce dernier étant principalement constitué de ses parents dans les premiers temps. Il nous paraît donc d'autant plus fondamental de ne pas souscrire au point de vue donnant la primauté à la dimension structurelle et à la fixité des mouvements psychiques.

La question de l'existence d'un modèle formalisant et conceptualisant les différents composants du développement de la personnalité de l'enfant reste pourtant posée. Malgré la mise à l'écart de la perspective structurelle, il paraît largement insuffisant de considérer le développement de l'enfant à travers le seul prisme de la perspective génétique. Nous partageons en partie le point de vue exprimé par Palacio-Espasa et Dufour (1994) quand ceux-ci affirment, face à l'importante mobilité du développement de l'enfant, que cela « […] ne signifie pas pour autant qu'il soit judicieux de renoncer à un repérage de l'organisation psychique de l'enfant » (p. 179). En effet, doit-on, sous prétexte d'une extrême labilité des processus psychiques chez l'enfant, abandonner toute possibilité de formaliser l'évolution et la transformation progressive de la personnalité de l'enfant ? La majorité des psychopathologues qui se sont penchés sur cette question restent mesurés mais conviennent des limites et de l'insuffisance de la notion de structure quand celle-ci est appliquée à la psychopathologie infantile (Mazet & Houzel, 1975 ; Ajuriaguerra & Marcelli, 1982 ; Lebovici, Diatkine & Soulé, 1985 ; Palacio-Espasa & Dufour, 1994 ; Marcelli, 1999 ; Golse, 2001 ; Roussillon et al., 2007).

[30] Notons que le modèle théorique développé par Bergeret (1972) chez l'adulte se trouve être relativement similaire à celui proposé chez l'enfant par Lustin (1972) au sein de l'ouvrage dirigé par Bergeret. Selon l'auteur, il faudrait supposer « […] l'existence de *préstructures* capables elles aussi de se décompenser sur un mode spécifique : c'est dire l'originalité irréductible des pathologies infantiles » (p.273).

1.2.2 Normalité et pathologie chez l'enfant

Au-delà des travaux devenus classiques hors du champ psychologique et psychanalytique (Canguilhem, 1966), on ne peut que constater l'hétérogénéité des propositions émises par les différents auteurs quant à la question du normal et du pathologique chez l'enfant. Cette interrogation, légitime au sein de notre discipline, est d'autant plus difficile et épineuse quand elle concerne la clinique infantile (Freud A, 1965 ; Diatkine, 1967 ; McDougall, 1972 ; Mazet & Houzel, 1975 ; Bergeret, 1972, 1974 ; Ajuriaguerra & Marcelli, 1982 ; Lebovici, Diatkine & Soulé, 1985 ; Marcelli, 1999 ; Roussillon et al, 2007).

Dans son ouvrage, Marcelli (1999) synthétise de manière assez précise les différents points de vue permettant d'envisager la notion de normalité, chacun comprenant des limites propres. Le premier a trait à l'opposition entre santé et maladie, la santé étant synonyme de normalité. C'est ici la dimension statique qui se trouve mise en avant, en dépit d'une approche dynamique qui nous paraît essentielle et pertinente en clinique infantile. L'angle statistique constitue le second point de vue selon lequel tout phénomène qui s'éloignerait de la moyenne (de plus d'un ou deux écarts-types par exemple) entrerait d'emblée dans le champ de la pathologie. Le troisième point de vue consiste à ériger la normalité en tant qu'idéal, utopie dont il faudrait se rapprocher tant que faire se peut (définition « axiologique » pour David, 1972 ; cité par Mazet & Houzel, 1975). Cette dimension introduit une difficulté supplémentaire : le rapport entretenu avec la pression sociale et l'idéal véhiculé par les sociétés contemporaines. Enfin, la dernière possibilité mise en avant pour définir la normalité en appelle aux processus d'adaptation et de retour à un équilibre antérieur[31]. Cette dimension, même si elle réintroduit un aspect dynamique, pose clairement la question de ce qu'est l'adaptation et des indicateurs à partir desquels cette dernière serait considérée comme réussie. À l'instar de nombreux auteurs, le lecteur conviendra que les quatre dimensions que nous venons de décrire demeurent insuffisantes pour rendre compte des aspects définitoires de la dichotomie normalité/pathologie.

Pour Freud (1931, 1939), la distinction entre normalité et pathologie se résume non pas à une différence qualitative (au sens de l'implication de processus différents) mais à une différence quantitative. En effet, les processus visés sont les mêmes mais la pathologie aurait trait à la

[31] Cette définition n'est pas sans rappeler la théorie homéostatique élaborée par Claude Bernard (1865) et envisagée en tant qu'équilibre dynamique ayant pout but de maintenir l'organisme en vie et de conserver un équilibre de fonctionnement par le biais de mécanismes de régulation.

force excessive des pulsions, des conflits pulsionnels ou encore des mécanismes de défense utilisés. C'est donc par l'aspect quantitatif que l'on peut différencier normalité et pathologie, cette dernière étant caractérisée par une massivité et une intensité des processus psychiques à l'œuvre au sein du fonctionnement psychique.

C'est dans un but de « repérage précoce des facteurs pathogènes » du développement de l'enfant qu'Anna Freud formalise, en 1965, le concept de ligne de développement que l'on peut définir comme une séquence développementale spécifique qui rend compte des processus de maturation à travers le développement libidinal. Ces séquences mettent en avant le cheminement développemental qui va du nouveau-né à l'enfant sortant de la latence (pour certaines lignes jusqu'à l'adolescence). Pour exemplifier, nous pouvons évoquer la ligne de développement considéré, par l'auteure, comme « prototype pour toutes les autres » : la ligne qui va de « l'état de dépendance à l'autonomie affective et aux relations d'objet de type adulte ». Anna Freud décrit ainsi un certain nombre de lignes de développement qui ont trait à diverses finalités (camaraderie, sens des responsabilités, contrôle des sphincters…). Pour l'auteure, « […] c'est la correspondance assez étroite entre les progrès de ces différentes lignes de développement » (p.67) qui va constituer le critère de normalité au sens d'un développement harmonieux. Un déséquilibre excessif entre les différentes lignes de développement signerait une évolution potentiellement entravée (dysharmonie).
Une forme de consensus s'instaure cependant entre certains auteurs sur la question des critères permettant de supposer un processus potentiellement pathologique. Deux d'entre eux paraissent recueillir l'avis favorable d'une majorité d'auteurs : le caractère organisateur du phénomène et la souplesse du fonctionnement psychique. Le premier critère implique d'analyser si le phénomène, le symptôme en tant qu'expression d'un conflit psychique à l'œuvre, est potentiellement organisateur ou désorganisateur pour le psychisme (Bergeret, 1972 ; Ajuriaguerra & Marcelli, 1982 ; Marcelli, 1999 ; Roman, 2009). Le second critère entretient des liens étroits avec le précédent : il s'agit de concevoir la souplesse du fonctionnement psychique comme un indicateur de non pathologie. Cela implique une variabilité et non fixité des mécanismes de défense, une souplesse des investissements narcissiques et objectaux et une réversibilité des processus psychiques. Ce critère, défendu par Diatkine (1967) ou Ciconne (2007), rejoint la continuité entre normal et pathologique postulée par la théorie freudienne. Dans cette même perspective, nous pouvons évoquer la position de Green (1972) pour qui la normalité correspond à l'émergence de processus tertiaires, c'est-à-dire au bon équilibre entre processus primaires et processus secondaires.

1.2.3 Une alternative à la structure

Nous avons évoqué plus haut les problèmes inhérents à l'utilisation du terme de structure et soulignés à quel point cette notion et ses aspects définitoires s'avéraient synonymes de fixité, de stabilité et donc de réductionnisme pour l'enfant qui est en évolution constante. Il nous faut néanmoins trouver un terme qui puisse rendre compte, à la fois du caractère oscillant et réversible des processus psychiques, et d'une certaine organisation chez l'enfant, sans pour autant l'enferrer au sein de structures aux limites claires et étanches.

Nous ne pouvons que constater, en accord avec certains auteurs (Golse, 2000, 2005 ; Chagnon, 2001 ; Chagnon et al, 2011 ; Chagnon, Durand & Hurvy, 2015), la nécessité de passer, en clinique infantile, *d'une logique de la structure à une logique des processus ou des positions,* logique selon laquelle l'enfant oscille entre plusieurs positions et processus appartenant à des registres différents (Chagnon et al, 2011). On retrouve ici un des postulats fondamentaux de Bion (1957) concernant l'existence de parties psychotiques et non psychotiques au sein d'une même personnalité[32]. L'accent est donc mis plus particulièrement sur la notion de processus dynamique et sur le caractère organisé ou non de ce dernier. Pour Golse (2000), l'oscillation entre différents processus psychiques rend compte de la dialectique organisation *vs* désorganisation au travers de l'intrication des pulsions de vie et de mort, en lien avec le narcissisme de vie et de mort théorisé par Green (1983). Cette manière d'envisager les processus psychiques comme oscillant entre diverses positions nous paraît mieux prendre en compte les caractéristiques inhérentes au développement de l'enfant.

Ces conceptions qui mettent plus particulièrement l'accent sur l'oscillation et l'alternance de processus psychiques différents constituent le postulat central des propositions théoriques de Ciconne et Ferrant au sens où ce n'est pas tant la structure que le processus qui compte. Cette logique appliquée à l'enfant permettra de conserver les qualités dynamiques des remaniements et des transformations qui sont au cœur du processus de développement et de construction de la personnalité de l'enfant. Il s'agira, dans cette optique, d'évaluer les forces respectives des différents processus à l'œuvre (équilibre *vs* déséquilibre) et de rendre compte de l'alternance plus ou moins organisatrice de ces derniers : prégénitalité/génitalité, processus primaires/processus secondaires, progrédience/régrédience, position schizo-paranoïde/position dépressive (Chagnon et al, 2011

[32] Pour Bion (1957), « […] les patient suffisamment atteints pour être déclarés psychotiques contiennent dans leur psyché une partie non psychotique de la personnalité […] et une partie psychotique de la personnalité, qui est à ce point dominante qu'elle cache la partie non psychotique qui en est comme le négatif » (p.55).

Synthèse - Partie 1

Nous avons ainsi choisi de privilégier **le modèle de proposé par Ciccone (2007) et Ferrant (2007)** car il nous paraît être le plus à même de saisir finement la complexité et la dynamique des processus psychiques à l'œuvre au cours du développement de l'enfant, ces différents processus présidant à l'organisation de la personnalité. Il nous permettra par ailleurs de rendre compte de **l'articulation entre la perspective génétique** initiée par Freud et reprise par Roussillon (2007) en terme d'organisation pulsionnelle **et les deux organisateurs processuels du psychisme**, position dépressive et complexe œdipien, décrits par Ferrant et Ciccone (2007). En optant pour ce modèle qui privilégie **la logique des processus**, nous pourrons considérer conjointement les théories freudiennes et kleiniennes tout en parant au réductionnisme qui consisterait à privilégier une unique théorie et en préservant la considérable diversité conceptuelle inhérente au corpus psychanalytique.

Le choix d'un modèle théorique est d'une grande importance car **il sous-tend clairement la constitution du système de cotation** qui formalise et **donne un sens particulier et précis aux données brutes** de la réponse projective. Ainsi, le système de cotation que nous proposerons favorisera la prise en compte, tant sur le plan interprétatif que méthodologique, de **l'alternance et de l'oscillation entre plusieurs positions psychiques différente**s ainsi que de **la continuité entre normal et pathologique** tout en évitant l'usage de la notion de structure pour lui préférer **la notion de position psychique**, plus souple et plus efficiente en clinique infantile.

Notre grille de cotation fera preuve d'une souplesse suffisante pour ne pas cantonner l'enfant dans un fonctionnement psychique rigidifié, mais pour mettre en lumière **les potentialités de son fonctionnement psychique et les (ré)aménagements possibles de son développement** au travers de la dialectique des processus qui transparaitront au travers de la cotation et qui signeront l'oscillation entre équilibre et déséquilibre, entre organisation et désorganisation.

2. LA PERSONNALITÉ DE L'ENFANT

Dans une première partie, nous aborderons le processus de pensée en nous inspirant en partie de sa formalisation à l'épreuve de Rorschach par les tenants de l'école de Paris (Emmanuelli, 1994 ; Emmanuelli et al, 2001 ; repris par Roman, 2009). La seconde partie aura trait à ce que certains auteurs (*ibid*) nomment, au sein des épreuves projectives, le traitement des conflits. Nous nous intéresserons à l'investissement pulsionnel visant le moi (narcissique) ou les objets (objectal) tout en abordant les deux organisateurs processuels du psychisme de l'enfant (Ferrant, 2007) : la position dépressive et le complexe œdipien. Dans une dernière partie, nous étudierons les angoisses et les principales défenses de l'enfant.
Ces trois axes différents nous permettront de bénéficier d'une vision globale et dynamique à l'égard des processus psychiques mis en œuvre par le moi de l'enfant face aux sollicitations de l'outil projectif CAT.

2.1 Le processus de pensée

2.1.1 La pensée

2.1.1.1 L'origine de la pensée

Nous avons déjà évoqué plus haut le modèle pulsionnel freudien tel qu'il était défini comme ancré dans le corps à travers les zones érogènes propres à chaque stade de développement. Ce nécessaire ancrage corporel de la pulsion fait dire à Freud (1905) que cette dernière peut être considérée comme « […] à la limite des domaines psychique et physique » (p.56). Insistant sur l'importance du substrat corporel, Freud affirme en 1923 que le Moi est d'abord un Moi corporel, le Moi psychique correspondant à la mise en sens par le langage de ce qui compose le Moi corporel (1923a). Le rapport entretenu entre le pulsionnel et le corporel est ainsi des plus étroits. Il en est de même en ce qui concerne l'émergence de la capacité de penser.
Il est désormais largement admis que c'est bien le corps du bébé qui constitue le principal creuset de l'émergence de la pensée en tant qu'il est le siège des éprouvés corporels (Winnicott, 1958b ; Anzieu, 1985, 1994 ; Houzel, 2005 ; Ciccone & Lhopital, 2001 ; Golse, 1999, 2006, 2008). Comme le précise Golse (2008), le corps du bébé peut être considéré comme « […] la voie royale d'accès aux processus de subjectivation, de sémiotisation, de symbolisation et de sémantisation au sein de l'espèce humaine » (p. 268). Le bébé est, dés sa

naissance, totalement dépendant de son entourage pour survivre (Winnicott, 1958b)[33]. À ce stade, le bébé est en partie incapable de contenir et de traiter les différentes stimulations qui le concernent, il est en impossibilité de les penser et donc d'y mettre du sens au regard de ses expériences et de son histoire. Cette impossibilité va être palliée par la figure maternelle à travers ce que Bion (1962b) nomme la fonction *alpha*. L'appareil « à penser les pensées » de l'objet maternel va se substituer à l'appareil psychique immature du bébé afin de permettre la transformation d'éléments β (éléments non compréhensibles) en élément α (éléments rendus compréhensibles grâce à la transformation par la fonction α). Plus précisément, le bébé, frustré par l'absence du sein maternel, va projeter des éléments bruts et non transformés en direction de la figure maternelle qui aura pour tâche, grâce à sa « capacité de rêverie » et à la fonction α, de transformer ces éléments, en données pensables et accessibles pour l'appareil psychique du bébé. Ce processus psychique se trouve être à la base de la fonction de pensée car c'est grâce à cette opération de transformation que la figure maternelle pourra être synonyme de contenance. Ciccone (2001) reconnait dans l'activité de ce processus les principales dimensions qui caractérisent l'identification projective élaborée par Klein (1946) : le bébé projette une partie des éléments (éléments non pensables), ce qui implique un clivage en amont, puis les réintrojecte après « conversion » (Bion, 1957) par le biais de la fonction α. Cette identification projective est pensée par Ciccone (2001) comme étant un processus nécessaire au développement, ce qui n'est pas sans nous rappeler la distinction défendue par Bion (1957) entre identification projective pathologique et identification projective réaliste, cette dernière caractérisant le développement normal de l'appareil psychique[34].

Ce modèle du « contenant-contenu » élaboré par Bion (1962b) permet de rendre compte de la dialectique projection/introjection qui va s'exercer entre le bébé et « l'appareil à penser les pensées » de la mère, cela jusqu'à ce que le bébé soit en mesure de contenir et traiter lui-même les expériences et stimulations qu'il rencontre. La figure maternelle a donc valeur et qualité d'objet contenant pour le bébé qui devra, dans un second temps, intérioriser cette fonction contenante afin d'en bénéficier pour lui-même et d'éviter ainsi la stricte dépendance à l'objet maternelle pour penser. Ce second temps correspond, comme le souligne Golse (2008), « […] à une double dynamique de décentration et d'inclusion progressive du

[33] Nous pouvons à ce sujet renvoyer le lecteur à la théorie de l'étayage développée par Freud (1905) ou à la fameuse citation de Winnicott (1958) : « […] un enfant tout seul ça n'existe pas, à moins d'y inclure les soins maternels ».

[34] Pour Meltzer et al. (1975), l'identification projective trop massive est plutôt nommée « identification intrusive » au sens d'une attaque contre le psychisme. Racamier (1993) insiste pour sa part sur la puissance de l'identification projective à travers l'élaboration du concept « d'injection projective ».

contenant primordial » (p.272). L'objet qui contenait, l'objet maternel, va devenir l'objet contenu par le psychisme du bébé. Dans la même optique théorique, Ciccone (2001) affirme que « […] *l'enveloppe résulte de l'intériorisation de l'objet contenant ou de la fonction contenante de l'objet* » (p.92)[35]. C'est ainsi l'intériorisation du premier contenant (le contenant maternel) qui va permettre le développement d'un « appareil à penser les pensées » capable de donner sens aux données brutes de l'environnement et de penser l'absence de l'objet maternel. Cette intériorisation est par ailleurs étroitement liée à l'objet maternel et à ses qualités : « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott, 1956), *holding*, *handling* et *objects presenting* (Winnicott, 1958b, 1962) « capacité de rêverie maternelle » (Bion, 1962b). Rappelons que pour Bion (1957), le développement de l'activité de penser implique, d'une part le développement des pensées, d'autre part le développement de « l'appareil à penser les pensées ». Les pensées sont ainsi antérieures à leurs contenants potentiels. En effet, la fonction α, puis « l'appareil à penser les pensées » propre au bébé, apparaitront sous « la pression des pensées » (*ibid*).

2.1.1.2 Les fonctions du penser

Pour aborder la description des différentes fonctions que l'on peut attribuer au penser, nous reprendrons ici les développements de Golse (2006, 2008) qui nous paraissent des plus synthétiques et des plus féconds.

La première fonction évoquée par l'auteur est la fonction de pare-excitation. On peut ici mettre en avant les notions que nous avons déjà évoquées plus haut en tant qu'il va y avoir substitution, pour un temps, à l'appareil psychique du bébé (fonction α). À travers la mise en sens d'élément bruts et incompréhensibles, la fonction α revêt une fonction de protection du psychisme du bébé. En effet, en l'absence de cette dernière, les éléments bruts provoquent un état de détresse chez le bébé qui, s'il réintrojecte les éléments projetés sans qu'il y ait eu traduction par l'objet maternel, peuvent provoquer des « terreurs sans nom » (Bion, 1962a). Ainsi, l'étayage par l'autre paraît indispensable au bébé dont l'appareil psychique ne peut gérer que de petites quantités d'excitations.

La deuxième fonction évoquée par l'auteur (Golse, 2008) concerne la réparation symbolique consécutive au deuil de l'objet primaire. Plus précisément, l'impossibilité pour la mère de rester auprès du bébé continuellement va provoquer des absences qui vont, dans un premier

[35] C'est l'auteur qui souligne.

temps, être palliées par le bébé grâce à l'hallucination négative du désir, pour être ensuite progressivement mentalisées et représentées. L'absence de l'objet va ainsi favoriser l'émergence de la pensée qui aura pour but de maintenir un lien avec l'objet absent, lien non plus physique mais basé sur un travail psychique (substitut mental). Cette question de la séparation se trouve au cœur même du développement de par ses conséquences sur le plan de l'accès à l'autonomie, de l'accès au langage (Abraham & Torok, 1972 ; « dans l'entre-deux » pour Dolto, 1984) ou au symbolisme (Freud, 1920 ; Klein, 1930), de l'accès à la pensée (Bion, 1957, 1962b) ou aux capacités d'élaborations des pertes ultérieures (Bacqué, 2008).

La dernière fonction de la pensée, soulignée par Golse (2008), établit un lien entre la capacité de penser et la consolidation des assises narcissiques à travers le « sentiment continu d'exister » (Winnicott, 1956, p.288). L'exercice de la pensée favoriserait ainsi la représentation que le bébé a d'exister sans la présence de l'objet maternel, faisant ainsi preuve d'une « capacité à être seul » (Winnicott, 1958a), l'étape suivante consistant en une une réflexivité de sa propre pensée (Aulagnier, 1975).

2.1.2 Perception ou Représentation

Dans cette partie, nous traiterons de deux notions fondamentales quand il s'agit d'étudier la genèse du processus de pensée : la perception et la représentation. La dialectique perception/représentation nous intéresse d'autant plus que les épreuves projectives sollicitent la production de représentations à partir de la perception d'un stimulus.

Nous l'avons déjà évoqué plus haut, le bébé est un être totalement dépendant de son environnement dès les premiers instants de vie. Malgré la « préoccupation maternelle primaire », le bébé sera inévitablement confronté à son absence. Rappelons ici que pour Freud (1926), « […] la perte de la perception de l'objet [est] assimilée [par le moi] à celle de la perte de l'objet » (p.100). Face à l'attente[36] et à l'absence, le bébé va halluciner la satisfaction pulsionnelle du besoin (le sein et donc par extension la mère) dans le but de parer la frustration, à partir des traces mnésiques engrammées grâce aux expériences antérieures de plaisir vécues avec l'objet maternant (Freud, 1900). L'actualisation de l'image de l'objet maternel est donc basée sur la première expérience de satisfaction du bébé (étayée sur la fonction alimentaire). L'absence de la mère va finalement être la condition permettant d'en

[36] « Attente nostalgique » pour Fenichel (1945), « préconception du sein » pour Bion (1957, 1962b).

penser la présence comme le soulignent Pontalis (1977) « […] c'est la mère absente qui fait notre intérieur » ou Ciccone (2007) : « La perception ne laisse pas la place à la représentation » (p.72). Néanmoins, l'enfant ne pourra pas maintenir cette image mentale durablement ; il faudra donc que la figure maternelle, si elle est « suffisamment bonne » soit de nouveau présente dans un délai raisonnable. Cette dialectique présence/absence de l'objet maternel renforce « l'illusion » qu'a le bébé d'être lui-même à la base de l'expérience d'autosatisfaction alors qu'il s'agit de la coïncidence de l'expérience hallucinatoire interne du bébé et de la présence externe et réelle de la mère (hallucination et perception dans un même temps). Grâce à sa présence, la figure maternelle va pouvoir maintenir le bébé dans « […] l'illusion que son sein à elle est une partie de lui, l'enfant » (Winnicott, 1971, p.44). Pour le bébé, la réalité extérieure serait ainsi fonction de sa propre création, ce que Winnicott appelle le « trouvé-crée » (*ibid*) et qui fait clairement référence à la première forme de subjectivité c'est-à-dire au narcissisme primaire. Cette satisfaction liée à l'illusion positive trouve son pendant chez Roussillon (2007) et chez Ciccone (2007) qui proposent la notion d'illusion négative pour mettre en avant l'expérience subjective qui génère du déplaisir. Quelle qu'en soit la valence, l'illusion permet au bébé de développer le sentiment de soi et ainsi de tolérer les angoisses liées à l'existence de l'autre en tant qu'être distinct. C'est la mère, qui va ensuite, « […] après qu'elle a donné la possibilité de l'illusion, […] désillusionner » (Winnicott, 1971, p.46). La désillusion progressive amorcée par la mère, du fait de la levée graduelle de la préoccupation maternelle primaire, va se traduire par des soins moins ajustés, laissant ainsi patienter le bébé plus longtemps, n'intervenant pas aussi rapidement que durant les premiers temps de vie (Winnicott). Le bébé va ainsi constater les différences inhérentes à la nouvelle conduite maternelle, différences qui tranchent de plus en plus avec la période précédente. Plus précisément, ce sont ses capacités d'autosatisfaction, celles qui correspondaient à l'objet « trouvé-crée »[37], qui se trouvent mises en défaut. Roussillon (2007) ajoute que le bébé « […] a l'impression d'avoir détruit sa capacité à obtenir satisfaction » (p.110). Il va ainsi se tourner vers l'objet maternel et tenter de le détruire[38], rendant ainsi compte de la massivité des affects qui le traversent. Citons ici Winnicott qui résume les deux étapes que nous venons d'évoquer : « […] au « sujet qui se relie à l'objet » succède « le sujet qui détruit l'objet » (en tant qu'il devient extérieur) » (1971, p.168). Au sein de cette dynamique, c'est la survie de l'objet (« survivance » pour Winnicott) qui va être

[37] Selon Winnicott (1971) : « […] le bébé crée l'objet, mais l'objet était là, attendant d'être crée et de devenir un objet investi » (p.167).
[38] Cette destructivité correspond à celle de la position schizo-paranoïde chez Mélanie Klein.

déterminante à travers les réactions de la mère. En effet, c'est en survivant aux attaques destructrices du bébé que l'objet s'ancre véritablement dans la réalité externe. Se basant sur la notion de « trouvé-crée » de Winnicott, Roussillon (2007) propose de nommer « détruit-trouvé » cette étape qui participe de la sortie du narcissisme primaire.

Nous venons de voir à quel point la perception dans les premiers moments de la vie était intriquée, d'une part à l'hallucination et au narcissisme primaire, d'autre part à la notion d'objet et d'altérité. Les citations, désormais bien connues, de Lebovici (1961, 1983) : « […] l'investissement de l'objet précède sa perception » (1983) et de Freud (1915a) : « l'objet nait dans la haine » trouvent ici toutes leurs pertinence.

Pour préciser plus clairement la notion de perception, nous pouvons nous référer à la définition avancée par Laplanche et Pontalis (1967) qui insiste sur l'existence, au sein de la théorie freudienne, d'un système perception-conscience « […] situé à la périphérie de l'appareil psychique, recevant à la fois les informations du monde extérieur et celles provenant de l'intérieur » (p.94). Certains auteurs (Botella C & S, 1992 ; Roussillon, 1995, 1997) soulignent très justement que les vues de Freud au sujet du système perception-conscience subiront progressivement des modifications. Avant 1919, Freud concevait la perception comme une fonction immédiate qui permettait de saisir un indice perceptif reflétant la réalité des sens. Dans un second temps seulement, la conscience se saisissait dudit indice perceptif obtenu par la perception objective de la réalité externe. C'est l'instance moïque qui mettait en signification l'indice perceptif. La perception est donc neutre puisque seul le moi est amené à opérer une activité signifiante. À partir de 1919[39] et plus particulièrement de 1920, période au cours de laquelle il introduit la compulsion de répétition, Freud commence à situer à l'opposé les pôles perception et conscience ce qui signifie que la perception doit traverser l'ensemble du psychisme pour atteindre la conscience.

Nous pensons en appui sur les élaborations théoriques défendues par Roussillon (1995, 1997) que « Tout concourt au contraire à amener à admettre que la conscience perceptive est le fruit d'un travail organisateur du psychisme, qui sélectionne, structure en schèmes et signifie les données perceptives brutes en provenance du monde extérieur » (1997, p.30). À l'instar de l'auteur, nous postulons l'existence *d'une structure organisée de la perception et du sens qui*

[39] Note ajoutée en 1919 à l'interprétation des rêves (1900), cité par Roussillon (1997).

en découle, en lieu et place d'une perception passive dont le moi se saisirait dans un second temps pour mettre du sens.

Le parti pris développé par Roussillon (*ibid*) fait écho à la notion d'apperception soutenue par Bellak (1954) au cours de ses divers travaux traitant des épreuves projectives. Nous pouvons définir cette notion en soulignant la part subjective de la perception, part subjective engagée dans une démarche de mise en signification dés la perception, au sens où la fonction perceptive se trouverait modulée par les diverses expériences passées vécues par l'enfant. En un mot, l'apperception peut être résumée comme étant un processus de déformation perceptive basée sur les expériences subjectives passées du sujet.

En conséquence, l'adhésion à ces conceptions théoriques entraine la nécessité d'abandonner la dichotomie franche entre perception (externe) et représentation (interne) et ainsi l'idée selon laquelle l'activité perceptive rendrait compte avec exactitude de la réalité externe telle qu'elle se présente à nos sens. En appui plus particulièrement sur Roussillon (1995, 1997), nous défendons que la fonction perceptive est un processus organisé progressivement, investi par la pulsion qui lui donne sens, traversant le psychisme (du pôle perception au pôle conscience) et impliquant, comme l'indique Roussillon (*ibid*) *une transitionnalité interne*. Nous considérons à l'instar de l'auteur (2007), que la perception « […] est en fait un processus hautement complexe, qui mériterait d'être désigné par le terme de « représentation perceptive » […] » (p.42).

Nous souscrivons au modèle théorique que propose l'auteur car il permet de penser les processus en jeu au sein des épreuves projectives et propose une modélisation du trajet emprunté par la perception en l'associant au modèle de la représentation théorisé par Freud (représentation-affect, représentation de chose, représentation de mot). Ce modèle de la transitionnalité interne nous permettra de prendre en compte « […] les processus du travail psychique de symbolisation progressif de la perception, engagés en cours d'épreuves projective » (p. 30).

2.1.3 Travail psychique et représentations

2.1.3.1 La mentalisation

Le recours au concept de mentalisation implique que nous en donnions quelques aspects définitoires en nous basant principalement sur les travaux de Marty (1980, 1990, 1991). Selon l'auteur, la mentalisation a pour but de traiter de « […] la quantité et de la qualité des représentations chez un individu donné » (p.13, 1991). Plus précisément, l'auteur se base sur

le préconscient, issu de la première topique freudienne, pour définir son modèle théorique. Considérant le préconscient comme lieu de liaison des représentations et partant du modèle de la représentation de Freud, Marty propose l'équation suivante : qualité de la mentalisation implique quantité et qualité du préconscient. Il énonce trois critères distincts : la quantité des représentations (au sens de « […] l'accumulation des couches de représentation » (1991, p.18)), leur fluidité (circulation entre les différentes couches) et leur disponibilité (c'est-à-dire leurs possibilités d'évocation). Adhérant aux vues freudiennes, l'auteur (*ibid*) considère que l'individu a plusieurs possibilités pour décharger les excitations et tensions qui atteignent son appareil psychique : la mentalisation (l'élaboration par la voie mentale étant considérée comme la plus efficiente), l'action (à travers les comportements) ou la voie somatique (désorganisation somatique). Les lacunes au sein du préconscient (1990) qui entacheraient un des trois critères (quantité, fluidité, disponibilité) rendraient plus difficile l'élaboration mentale des conflits et des événements. L'approche de la mentalisation par Marty que nous venons de décrire succinctement nous paraît être limitée sur deux aspects.

Le premier consiste en la non-prise en compte des événements externes et de leur caractère traumatique. Seul le caractère intrapsychique des conflits est pris en compte là où Debray (1991) souligne la nécessité de prendre en compte « les conflits interpersonnels » (p.42), ce qui favoriserait alors une démarche plurielle basée sur les dimensions internes et externes.

La deuxième critique qui nous paraît la plus fondamentale réside en la fixité du modèle qui proposé. Selon l'auteur (1991) : « Ces manques ou insuffisances ne se réparent guère spontanément par la suite. Ils s'avèrent aussi très difficiles à réparer au cours d'éventuelles psychothérapies spécialisées » (p.22). Le postulat qui suppose l'existence d'une organisation de la mentalisation fixe et définitive ne nous paraît pas être un modèle à même d'être utilisé chez l'enfant compte tenu du fait qu'il soit en évolution constante. À ce modèle, nous privilégions plutôt l'apport de Debray (1991, 2001) pour qui la mentalisation peut se résumer « […] à apprécier quel type de travail psychique est réalisable face aux angoisses, à la dépression et aux conflits à la vie » (1991, p.42 cité par De Tychey et al., 2000). Nous pensons ainsi que cette optique théorique peut s'avérer heuristique car elle remet au centre la question du travail psychique des conflits et des angoisses ce qui nécessite inévitablement la prise en compte des mécanismes de défense et des affects (De Tychey et al., 2000).

Enfin, le dernier parti pris que nous souhaitons aborder sur cette question de la mentalisation est celui défendu par Bergeret (1989, 1990, 1996) et largement repris par Burnel (Burnel et

al, 1991) et De Tychey (De Tychey et al, 1990, 1992, 2000)[40] dans leurs travaux sur la mentalisation et l'élaboration symbolique des pulsions au Rorschach. La position bergeretienne tranche en partie avec celles que nous avons évoquées plus haut par la distinction qu'elle propose entre espace imaginaire et mentalisation. L'auteur définit la mentalisation comme « […] l'utilisation mentale qu'on va faire de l'imaginaire » (cité par De Tychey et al, 1992, 2000), l'imaginaire étant considéré comme une vaste constellation de contenus (rêves, fantasmes) dont un des modes de fonctionnement serait la mentalisation. L'auteur affirme aussi que la mentalisation « […] est une attitude où l'imaginaire est traité, élaboré, utilisé en tant qu'imaginaire, c'est-à-dire sur le plan de représentations qui restent dans le domaine mental » (cité par De Tychey et al, 2000). Nous voyons ici que s'établit une hiérarchie plutôt consensuelle entre les auteurs concernant l'élaboration des conflits et des pulsions : la mentalisation, la réponse agie (comportement) et la somatisation en derniers recours. Cette notion d'espace imaginaire différencié de la mentalisation a pu connaitre de nombreux développements (Bacqué, 1992 ; De Tychey et al., 1990, 1992, 2000 ; De Tychey, 1994) avec son opérationnalisation au Rorschach sur la base des travaux de Cassiers (1968)[41].

2.1.3.2 La symbolisation

Caractérisée par la fonction de lier les représentations entre elles ou aux mots (Marty, 1980, 1990, 1991 ; Roussillon, 1995, 1997, 2007 ; Bernardi & Benony, 1997 ; Lecours & Bouchard, 1997 ; Quartier, 2003), la symbolisation se trouve être un concept véritablement central dans le développement de l'enfant. Nous l'avons déjà évoqué en partie, l'émergence du symbole est liée avant tout à la séparation d'avec l'objet maternant. La question de la séparation, déjà mise en avant par Freud avec le jeu de la bobine (1920), implique la nécessité d'un écart entre l'objet symbolisé et le symbole. Le double ancrage corporel et interactif des processus de symbolisation (Golse, 2006, 2008) se trouve souligné par un certain nombre d'auteurs. Citons ici Chouvier (1997) qui insiste sur l'existence d'une *gestalt originaire* qui serait « la condition d'existence de l'objet dans l'appareil psychique »[42] ou Roman qui met en avant l'importance du corps de la mère en tant qu'il est « […] le premier dispositif à partir duquel l'enfant est amené à aménager une procédure de mise en image de la réalité externe […] » (1997, p.45).

[40] C'est en partie ces articles qui nous ont inspiré pour élaborer nos réflexions.
[41] On obtient un indice de symbolisation pour chacune des pulsions ainsi qu'un indice d'élaboration symbolique globale (IES) qui permet, avec l'évaluation de l'espace imaginaire, d'analyser la qualité de la mentalisation.
[42] Chouvier (1997) affirme que « […] toute gestalt, en tant que forme inductrice d'un contenant psychique, dépasse, transcende tout objet concret » (p.21).

Roman qui adhère à la métapsychologie projective des processus et au modèle de la transitionnalité interne défendu par Roussillon (1995, 1997) soutient l'idée selon laquelle les épreuves projectives solliciteraient, à travers la figure du blanc (1997), l'expérience de la séparation et donc la possibilité de représentation de l'objet. Il développe d'ailleurs, en appui sur la figure du blanc et de l'absence, la notion de fil projectif (1996) qui permet de concevoir l'épreuve projective comme « un cadre, un dispositif à symboliser » et le blanc comme le représentant de l'absence de représentation et de ce qu'il nomme « l'enveloppe maternelle primitive » (1996, 1997, 2001) c'est-à-dire le corps de la mère en tant qu'il est « […] le siège des premières émergences de la symbolisation » (2001, p.75).

Laplanche et Pontalis (1967) définissent la notion de liaison comme étant « […] une opération tendant à limiter le libre écoulement des excitations, à relier les représentations entre elles, à constituer et à maintenir des formes relativement stables » (p. 221). On comprend bien ici que la liaison est synonyme d'intégration psychique de contenus, ce processus limitant la quantité d'excitation psychique et maintenant ainsi un certain équilibre au sein du psychisme. La symbolisation, qui signifie étymologiquement « joindre », nécessite donc un travail psychique de liaison qui peut s'établir à plusieurs niveaux (Roussillon, 1999) : un niveau primaire impliquant la liaison de représentations entre elles pour former une représentation de chose, un niveau secondaire formalisé par la liaison entre la représentation de chose et la représentation de mot à travers le langage. Ce sont ces deux dimensions que vise l'épreuve projective thématique, c'est-à-dire la production d'un récit basé sur un stimulus et mettant en scène des représentations formulées avec des mots.

La liaison de la chose aux mots nous paraît ici des plus importantes car ce processus permet de rendre compte de la secondarisation de la pensée, c'est-à-dire de son ancrage à la fois dans le langage et dans le principe de réalité, la symbolisation primaire ayant plutôt trait au principe de plaisir. Cette symbolisation secondaire constitue véritablement une donnée importante sur le plan de la psychologie projective car c'est bien par le langage que peuvent être transmises les représentations. Cette notion de transmission, de transmissibilité a été consacrée au TAT par l'école de Paris à travers les travaux de Shentoub (Shentoub et al., 1990) et de Brelet-Foulard (1981, 1983, 1986) ainsi que par le « groupe de Lausanne » pour qui une attention toute particulière doit être porté sur la forme du discours à travers « […] des exigences de "cohérence", de "logique" et de "transmissibilité à autrui" (Husain & Rossel, 2002, p.99). L'absence de transmissibilité serait alors synonyme d'une problématique

entachant la symbolisation secondaire et désorganisant le fonctionnement de l'appareil psychique sous la pression fantasmatique et pulsionnelle qui va provoquer la déliaison.

Pour terminer, nous souhaitons mettre en lumière les propositions de Roman (1997) qui visent à définir les indices des opérations de symbolisation ainsi que leurs ratés au sein de la situation projective entendue comme « un dispositif à symboliser ». L'auteur (1997) formule trois indices principaux permettant d'analyser « les lieux de butée des opérations de symbolisation ». Ces repères sont basés sur les trois organisateurs du jeu de la bobine décrit par Freud (1920) : objet de la bobine, mouvement de lancer-ramener et « fort-da ».

Le premier repère proposé a trait à la différenciation du stimulus et correspond, dans le jeu de la bobine, à l'isolement de l'objet-bobine. L'auteur propose tout particulièrement de prendre en compte la différenciation figure/fond en tant qu'elle nous indique les modalités d'investissement de « l'enveloppe maternelle primitive » au travers des dimensions d'absence, de contenance, d'objets internes et d'expériences de la séparation. À travers la différenciation du stimulus, c'est aussi la question de la figure du blanc (1997, 1999) qui se trouve interrogée. Pour l'auteur, ce repère renvoie plus particulièrement à l'émergence de la représentation de chose et donc, à la symbolisation primaire décrite par Roussillon (1997).

La motricité constitue le deuxième repère de l'organisation de la symbolisation que détaille l'auteur (mouvement de lancer-ramener de la bobine). Ce critère pose la question du statut de la motricité au sein de la psychologie projective. En effet, doit-on considérer la motricité comme une entrave à l'élaboration mentale et la marque d'un échec, d' « un raté de la symbolisation » ou l'envisager l'acte moteur comme un soutien, un étayage à la parole et à la mentalisation ?

Enfin, l'auteur souligne la nécessité de prendre en compte le langage puisque c'est cette dimension qui organise l'espace de la symbolisation. Par ailleurs, c'est par l'inscription des représentations dans le langage que s'effectuent les processus de secondarisation et de symbolisation secondaire. Cet aspect nous paraît des plus importants quand il s'agit d'étudier le fonctionnement de l'épreuve thématique et d'en penser la méthodologie et le fonctionnement.

Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.1

Dans ce travail de recherche, nous nous référerons principalement au modèle de **la métapsychologie projective des processus** proposé par Roussillon car il permet de formaliser **le trajet psychique allant de la perception du stimulus visuel à la symbolisation secondaire** et donc à l'expression de la réponse projective de l'enfant. À la lumière de ces contributions, nous considérerons plus particulièrement les processus perceptifs et représentationnels comme intriqués et pouvant aboutir à une forme de « perception-représentation » au sens où **le processus perceptif se trouve être déjà investi pulsionnellement** et qu'il n'est donc pas le simple reflet de la réalité externe telle qu'elle se présente aux sens de l'enfant.

Nous nous baserons sur les principales dimensions qui constituent la symbolisation selon Roussillon et Roman : **l'indice perceptif et son investissement par le pulsionnel**, **l'émergence de la représentation de chose** (symbolisation primaire) et **la liaison de la représentation de chose à la représentation de mots** (symbolisation secondaire) pour que la représentation puisse être véhiculée par le langage et transmise à autrui. Nous postulons que ces différentes dimensions peuvent être repérées au CAT et que des indicateurs précis peuvent rendre compte de l'efficience de chacune d'entre elles.

Par ailleurs, nous proposons que **ces modèles théoriques sous-tendent la constitution et l'architecture de notre système de cotation** et que celui-ci permette de considérer, pour chacun des récits, **les trois dimensions constitutives du processus de symbolisation** : la dimension perceptive (différenciation du matériel), la dimension thématique (symbolisation primaire liée au contenu des récits) et la dimension langagière (langage et motricité). Nous postulons ainsi que si l'on considère, à l'instar de Roman, que la situation projective peut être entendue comme « un dispositif à symboliser » qui est proposé à l'enfant, **il semble alors intéressant et heuristique de se baser sur les composantes de la symbolisation pour élaborer les fondements d'une méthodologie de cotation de l'épreuve CAT**, qui serait ainsi adossée théoriquement à la métapsychologie projective des processus et aux dimensions issues du jeu de la bobine présenté par Freud et repris par Roman.

2.2 Identité et objet

2.2.1 Le narcissisme primaire

Empruntée au criminologue allemand Näcke (1899), la notion de narcissisme se trouve théorisée par Freud dés 1914, ce dernier considérant le narcissisme primaire comme étant « […] l'investissement libidinal originaire du moi […] (p.83). Selon Laplanche et Pontalis (1967), il s'agit « […] d'un état précoce où l'enfant investit toute sa libido sur lui-même » (p.263) à la différence du narcissisme secondaire défini comme « […] le retournement sur le moi de la libido, retirée de ses investissements objectaux » (*ibid.*). Pour sa part, Roussillon (2007) insiste sur le fait qu'il formalise « […] *la lente mise en place des principes tendant à différencier de manière plus fine la répartition du soi et du non-soi* »[43] (p.55).

Le narcissisme primaire constitue la première position subjective, toute première étape marquée du sceau de la « relation anaclitique » et de l'extrême dépendance du bébé envers son environnement (Breuer & Freud, 1895 ; Winnicott, 1958b)[44]. Cette étape, stade oral primitif pour Abraham (1916), va être le théâtre d'un double enjeu (Roussillon, 2007) qui va impliquer dans le même temps la construction du lien mère-bébé et la différenciation de ces deux protagonistes du fait de l'indifférenciation présente originellement[45]. La construction du lien mère-bébé sera fonction des soins apportés par l'objet maternel (*holding*, *handling* et *object presenting* pour Winnicott), des expériences nourrissage et de tétée, du bon exercice de sa fonction *alpha*, de ses qualités de contenance et par là même de la possibilité pour l'objet maternel de favoriser le processus de symbolisation (Roussillon, 1995, 1999 ; Roman, 1996, 2001). Le lien établit entre la mère et le bébé a ceci de fondamental qu'il est éminemment narcissique dans la mesure où l'objet maternel est envisagé dans sa fonction réflexive comme un double, un autre même (Winnicott, 1967), « […] un autre perçu dans son mouvement de miroir de soi » (Roussillon, 2007, p.74).

Plus encore, le fait que la mère soit dans un état de « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott, 1956) rend compte de l'omnipotence narcissique de ce dernier car c'est cette adaptation quasiment parfaite au bébé qui va favoriser le processus de « trouvé-créer » (Winnicott, 1971) qui permet au bébé de tolérer l'extrême dépendance à l'objet qui est la sienne à l'aube de la vie psychique grâce à l'hallucination négative. Pour Roussillon (2007),

[43] C'est l'auteur qui souligne

[44] « Hilfosigkeit » pour Breuer & Freud (1895) et « dépendance absolue » pour Winnicott (1958).

[45] Au sujet de l'indifférenciation, on peut relever dans la littérature psychanalytique anglophone des termes quelque peu différents : « matrice originaire indifférenciée » pour Hartmann (1939), « symbiose » selon Malher (1968) ou « fusion primaire » dans les travaux de Kernberg (1975).

cet espace d'illusion narcissique est étroitement dépendant des relations entretenues entre la mère et le bébé et de ce qu'il nomme « le partage en double » (2003) basé sur deux niveaux différents : le partage esthétique (ajustement postural réciproque) et le partage affectif (accordage affectif)[46].

Les principales caractéristiques que nous venons d'énoncer au sujet du narcissisme primaire entrent en écho avec les conceptualisations de Ciccone (2007) concernant la position autosensuelle ou adhésive qui associe des angoisses primitives visant le self et des défenses comme l'identification adhésive et le démantèlement. Cette position est ainsi dominée par des expériences touchant aux sensations qui permettront le déploiement d'une première forme d'identification favorisant l'union du Sujet et de l'objet (identification adhésive).

Cette première forme d'organisation de la vie psychique du nourrisson ne peut ainsi pas être considérée comme un état anobjectal. L'objet est certes non différencié et collé au Sujet mais il existe bien malgré tout, seulement, pas de la manière dont nous l'entendons généralement. Il en est de même pour la pulsion qui existe bel et bien même si elle n'est pas encore organisée (Roussillon (2007) utilise le terme « d'excitation pulsionnelle » qui rend compte de sa nature non organisée).

2.2.2 Narcissisme secondaire et position dépressive

Roussillon (2007) propose de compléter les travaux de Winnicott et d'envisager ainsi deux types d'illusion : l'illusion positive quand l'illusion fonctionne et qu'elle est génératrice de plaisir et d'intégration, l'illusion négative si l'ajustement à l'objet maternel n'est pas suffisant générant ainsi déplaisir et angoisses. C'est ainsi l'illusion positive qui va, dans un premier temps, favoriser l'illusion narcissique selon laquelle le bébé croit dans sa toute-puissance, créer l'objet « autre », impliquant une non-différenciation suffisante entre sujet et objet.

C'est le passage progressif du narcissisme primaire au narcissisme secondaire qui va permettre d'amorcer une véritable différenciation entre moi et non-moi. Cette dynamique progressive est le fruit de plusieurs processus qui vont être globalement synchroniques sur le plan du développement psychique et qui vont concerner à la fois le bébé et son objet. Il s'agit, d'une part de la poussée dentaire[47] du bébé qui va marquer le temps du sevrage et d'autre part, du désinvestissement progressif par la mère des soins donnés au bébé, ce

[46] Roussillon fait ici référence aux travaux de Stern (1985) sur l'accordage émotionnel.

[47] Poussée dentaire provoquant l'entrée dans le stade oral-cannibalique pour Freud (1905) ou stade oral tardif pour Abraham (1916)

désinvestissement étant lié à la fois au retrait graduel de la préoccupation maternelle primaire et au réinvestissement de ses désirs de femme (Fain, 1971).

Ainsi, l'objet maternel va répondre moins rapidement aux besoins du bébé et favoriser la création d'un espace, d'un écart entre ce qui provient de l'hallucination mentale interne du bébé et ce qui est effectif dans la réalité. Face à cet écart et aux soins de moins en moins adaptés et ajustés, le bébé croit[48] avoir détruit sa propre capacité d'autosatisfaction et vit ainsi des états d'impuissance teintés de tentatives de destruction subjective de l'objet. Selon Winnicott (1971), la mère pourra réagir soit par une attitude de retrait affectif, soit par une attitude de représailles et de rétorsion à l'égard du bébé, soit par une attitude de résistance et de « survivance » face aux tentatives de destruction ; les deux premiers modes de réponses confirmant la supposition du bébé selon laquelle il a détruit ses possibilités de satisfaction, la dernière modalité permettant quant à elle l'émergence du processus que Roussillon (2007) appelle, en appui sur les travaux de Winnicott, processus de « détruit-trouvé ».

Le passage progressif du processus de « trouvé-crée » au processus de « détruit-trouvé » implique que malgré les attaques du bébé, l'objet maternel fasse preuve de résistance et de « survivance ». C'est grâce à cette capacité de résistance, c'est-à-dire au fait que l'objet existe encore objectivement en dépit de la destructivité interne du bébé, qu'est apportée « […] un démenti perceptif suffisant à l'hallucination de la destruction des capacités de satisfaction » (Roussillon, 2007, p. 113). Ainsi, le fait que l'objet puisse être retrouvé, certes différent mais retrouvé malgré tout, et qu'il puisse encore apporter satisfaction permet au bébé d'envisager l'idée selon laquelle la satisfaction dépend non plus de sa propre personne mais d'un objet, d'un agent externe, indépendant de lui-même (agentivité).

La distinction naissante entre le moi et l'autre va permettre l'assomption d'une première forme d'objet qui va favoriser la progressive organisation des excitations pulsionnelles en une véritable organisation orale de la pulsion. Plus encore, cette distinction va avoir pour conséquence la reconnaissance par le bébé du lien de dépendance qui l'unit à l'objet.

L'abandon de l'illusion narcissique d'autosatisfaction et de toute-puissance nécessitera de la part du bébé un travail psychique de « deuil de l'objet originaire » (Racamier, 1992) qui réorganisera les engrammes antérieurs entrainant l'émergence de la représentation d'un idéal perdu projeté sur le sein maternel qui est la matrice primordiale du narcissisme primaire. La reconnaissance par le bébé de son lien de dépendance à la mère va favoriser l'expression d'un conflit d'ambivalence opposant dans le même temps une valence positive liée à la

[48] Le caractère précoce des phénomènes évoqués nous oblige de nouveau à utiliser des termes qui ne peuvent pas, en réalité, être adéquat du fait qu'il implique un certain état de conscience et de réflexivité.

satisfaction apportée par l'objet et une valence négative liée à la dépendance du bébé (Roussillon, 2007). De ce conflit fondamental d'ambivalence naitront deux autres modalités de conflits : la première en rapport avec le développement de l'autoérotisme et la possibilité pour le bébé d'opter soit pour l'objet soit pour l'autoérotisme en tant que ce dernier est une tentative de retrouver l'autosatisfaction narcissique antérieure ; la seconde ayant trait plus particulièrement à l'agressivité générée envers l'objet, du fait de son absence, par l'activité auto-érotique et à la culpabilité qui en est la conséquence puisqu'elle formalise l'opposition entre désir d'indépendance (agressivité) et désir de satisfaction de la part de l'objet.

Ces différents processus sont synthétisés par le modèle des positions psychiques proposé par Ciccone (2007) à partir des positions schizo-paranoïde et dépressive développées par Klein (1934, 1946). La position schizo-paranoïde (1946) s'exprime par une destructivité visant l'objet en lien avec la frustration provoquée par son absence. Le processus de « détruit-trouvé » (Roussillon, 2007) correspond au postulat kleinien central de la position dépressive (1934) selon lequel le bébé finit par réaliser, en lien avec la synthèse des objets partiels, que malgré ses attaques sadiques répétées l'objet n'est pas détruit ce qui entraine culpabilité et tendances à la réparation. L'auteur souligne l'oscillation entre ces différentes positions psychiques tout au long du développement du Sujet.

2.2.3 L'organisation anale de la pulsion ou « le grand retournement »

L'organisation pulsionnelle annale va, elle aussi, être le théâtre de remaniements objectaux et identitaires importants liés à la réorganisation de la subjectivité et de la pulsion. Le passage à l'analité se situe à la confluence de nombreuses expériences qui auront valeur de « révolution subjective » pour reprendre les termes de Roussillon (2007).

Le stade anal[49] implique pour Freud (1905) le développement d'un autoérotisme centré sur l'activité de la zone anale et de ses muqueuses. Roussillon (2007) fait remarquer que cette évolution constitue déjà un retournement au sens où l'investissement auto-érotique passe de l'entrée (la bouche) à la sortie (anus), du devant et du visible au derrière et à l'invisible, du bon (nourriture) au mauvais (fèces).

Par ailleurs, la maturation physiologique du corps et l'expérienciation progressive de la station debout vont donner à l'enfant la possibilité de marcher et donc de se déplacer de

[49] Abraham (1924) distingue pour sa part deux sous stades : le stade sadique anal précoce et le stade anal tardif.

manière indépendante sans avoir à requérir l'aide de l'objet maternel ce qui signifie aussi qu'il aura la possibilité de s'absenter du regard de ce dernier. Cette nouvelle possibilité va être investie par l'enfant comme une manière d'inverser la situation c'est-à-dire de faire vivre à la mère ce qu'elle-même lui a fait vivre au travers de ses absences antérieures (retournement passivité-activité). Malgré l'indépendance motrice relative dont l'enfant peut se prévaloir, il reste néanmoins dépendant du regard de l'objet et de sa fonction de miroir de l'environnement[50]. Notons au passage le paradoxe qui consiste pour l'enfant à faire reconnaitre son indépendance par l'autre, en l'occurrence l'objet maternel (Roussillon, 2007).

Avec la question de la maitrise et du contrôle de l'appareil locomoteur, c'est aussi celle de l'acquisition de la propreté et de la dialectique expulsion-rétention qui se trouve posée. Les phases d'expulsion et de rétention (Abraham, 1924 ; Fliess 1950[51]) soulignent la manière dont vont être vécues et subjectivées les expériences liées à l'exonération en lien avec les réactions de l'environnement. Suite à la passivité liée aux stades antérieurs, c'est l'activité et le contrôle des sphincters qui vont permettre à l'enfant d'expulser délibérément la matière fécale ce qui aura valeur de décharge sous-tendue par des composantes agressives et érotiques. La manière dont va être reçue et perçue par l'entourage la matière expulsée va constituer le point d'ancrage subjectif qui va donner lieu à un investissement plus ou moins positif des fèces (Roussillon, 2007). Au-delà de la valence sadique associée à l'expulsion de choses « mauvaises », l'enfant peut aussi, dans une dynamique de « défiance » à l'encontre des parents, « tout garder » et ainsi procéder à un processus de retournement puisque ce sont, cette fois-ci, ses parents qui sont en attente et sous le contrôle de sa bonne volonté (retournement de la dépendance liée au narcissisme primaire). Ces dimensions d'expulsion et de rétention restent largement infiltrées des rapports objectaux vécus par l'enfant au moment de l'abord de la position dépressive et plus précisément de la prédominance de l'ambivalence et de la partition entre expulsion (mauvais objets) et rétention (bons objets).

En lien avec cette autonomie grandissante à tous points de vue, les parents auront pour tâche de formuler des principes éducatifs et des règles pour limiter les possibles transgressions motrices de l'enfant. Selon Dolto (1984), la castration anale visera plus particulièrement « […] la loi de l'interdit du meurtre de la nuisance vandalique tant à soi-même qu'à autrui, et

[50] Cette période coïncide avec le stade du miroir (Wallon, 1934 ; Lacan, 1966 ; Dolto, 1984).
[51] Fliess (*ibid*) soulignera d'ailleurs l'importance de ces deux versants différents en tant qu'ils formalisent une ligne de division (*divided line*) entre les principales structures de personnalités (Bergeret, 1974).

aux objets investis par autrui comme sa possession […] » (p.113). L'entourage parental devra, pour Ledoux (1990, 2006) qui reprend Dolto, verbaliser « […] l'interdit donné à telle visée du désir non conforme à la loi humaine » (2006, p.51).

L'organisation anale de la pulsion condense ainsi les questions liées au contrôle et à la puissance, que cela soit sur le plan identitaire et narcissique à travers la maitrise par le moi des différentes fonctions corporelles ou sur le plan des relations objectales qui sont infiltrées par le processus de retournement permettant ainsi à l'enfant d'être certes dans une certaine indépendance, mais contrôlée par l'environnement (fonction de miroir). Ce réaménagement de l'organisation pulsionnelle n'est possible que si un compromis s'établit *a minima* c'est-à-dire si l'enfant accepte en partie la position passive qui implique « […] de lâcher une partie de soi […] » (p.143), ce compromis ne tenant que parce qu'il permet de différer à plus tard la satisfaction des désirs.

2.2.4 L'organisation phallique de la pulsion

De la même manière que précédemment, la question qui va principalement préoccuper l'enfant va être de conserver la possibilité d'obtenir du plaisir tout en en perdant le moins possible (Roussillon, 2007).
C'est sous l'action du déplacement de la zone érogène, du passage de la zone anale à la zone génitale, que va s'organiser la première forme de ce que Freud nomme le stade phallique (1923). La représentation de l'idéal narcissique, qui a infiltré et coloré les organisations pulsionnelles précédentes, se trouve ici transféré de l'arrière vers l'avant, de l'invisible au visible. C'est la jonction entre l'organe génital et la représentation d'un objet idéalisé qui va favoriser le déplacement de la zone érogène et consacrer l'émergence du phallus en tant que symbole se voulant être synonyme de plaisir total, continu et entre soi. Ce déplacement va alors, dans l'après-coup, réorganiser l'ensemble des expériences subjectives lié à l'obtention du plaisir. Plus encore, c'est l'entièreté de l'économie libidinale de l'enfant qui se trouve questionnée, remaniée et réorganisée sous le primat du phallus (Roussillon, 2007).

L'intérêt de l'enfant à l'égard de cette zone va être renforcé et valorisé à tel point que l'objet concerné deviendra l'*alpha* et l'*oméga* identitaire de l'enfant. À travers l'idéalisation de l'objet, il s'agit bien de retrouver l'idéal narcissique de toute puissance inhérent aux premiers mois de vie de l'enfant. La focalisation sur cette zone va ainsi accentuer le processus de

différenciation entamé dès l'abord de la position dépressive à la différence près que ce dont il s'agit ici a trait à la différenciation sexuelle. En réalité, la différence entre les sexes est envisagée antérieurement à l'organisation pulsionnelle phallique (Klein, 1945 ; Von Klitzing, 1999 ; Fivaz-Depeursinge, 2000 ; Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 2001 ; Frascarolo, 2001) mais est remaniée et réinterrogée dans l'après-coup une fois l'émergence d'un objet phallus idéalisé.

Comme le souligne Roussillon (2007) à la suite des travaux freudiens, cette période est centrée sur les questionnements et sur l'exploration du monde, cela guidé par la pulsion épistémophilique (sous-tendue par la curiosité liée à la sexualité) ainsi que et par le couple d'opposés voyeurisme/exhibitionnisme. Le constat de la différence des sexes, même s'il n'est que perceptif, va fortement interroger l'enfant pour qui cette différenciation implique de renoncer à l'idéal narcissique primaire puisqu'on ne peut être soi même un « tout ». Face à cette perception, il va échafauder des « théories sexuelles infantiles » (Freud, 1905)[52] afin de tenter de comprendre et d'envisager une explication à cette différence. Il s'agit ici du complexe de castration (Freud, 1909) qui signifie que l'enfant ne considère véritablement qu'une seule modalité sexuelle : le pénis. Celles qui ne l'ont pas ne sont pas considérées comme représentantes d'une modalité sexuelle différente mais bien comme l'ayant eu et l'ayant perdu suite à une faute justifiant une mesure de rétorsion (Freud, 1923). C'est ainsi, à partir de l'idée selon laquelle il est possible de perdre le pénis si l'on commet une faute qu'émerge progressivement la menace de castration et l'angoisse en découlant.

Les remaniements identitaires et objectaux au sein de l'organisation phallique de la pulsion sont source d'enjeux car, en filigrane de la question de la castration ou de la perte de l'objet, c'est la limitation de l'idéal narcissique primaire qui se trouve posée. La fin de non-recevoir imposée au « projet phallique narcissique » ainsi que la menace de castration ou de perte d'objet va contraindre l'enfant à abandonner son projet et à considérer qu'il faut être deux pour tenter de le mener à bien augurant alors l'entrée dans la dynamique œdipienne.

2.2.5 Le complexe œdipien

« Complexe nucléaire des névroses » pour Freud (1900, 1905[53]), « concept le plus crucial de la psychanalyse » pour Nasio (2005), le complexe œdipien est considéré par la grande

[52] Nous pouvons aussi faire référence aux travaux de Mijolla-Mellor (2002) qui a étudié la question.
[53] Note ajoutée par l'auteur en 1920.

majorité des auteurs comme une étape primordiale et hautement organisatrice quant à la différenciation des sexes et à l'assomption des modalités identificatoires déployées par l'enfant. Les mouvements œdipiens sont probablement déjà présents précocement qu'on ne le croit[54]. L'acmé œdipienne (Œdipe freudien) consisterait en la mise en crise d'éléments précurseurs déjà introduits, déjà « en latence » (préhistoire du complexe) et repris dans l'après-coup concomitant à la réorganisation pulsionnelle.

Nous ne reprendrons pas ici dans le détail les dynamiques œdipiennes positives et négatives déjà développées par Freud (1923, 1924) pour leur privilégier la mise en perspective des modalités identificatoires et objectales avec les limites imposées à la quête narcissique idéale. C'est l'échec du projet phallique narcissique et donc l'impossibilité d'être « tout » tout seul qui provoque l'entrée dans l'organisation œdipienne, l'enfant prenant alors le parti, s'il ne peut être autosuffisant, de « faire couple » avec une des figures parentales.

Le fait que le couple parental « reste couple » implique un vécu d'exclusion de l'enfant. Devant cette situation, il pourra tout mettre en œuvre pour se placer au centre du couple, tenter de mettre en péril le rapprochement de ces derniers pour éviter tout sentiment d'exclusion et tenter de « faire couple » avec l'une des deux figures parentales (Roussillon, 2007). Cette dernière relation objectale est très largement décrite par Freud (1923, 1924, 1925a) quand il aborde la forme complète du complexe œdipien qui rend compte du caractère bisexuel de la sexualité psychique et qui est composée d'une valence négative, l'amour de l'objet de sexe identique et l'éviction de l'objet de sexe opposé, et d'une valence positive, c'est-à-dire la dynamique inverse.

Les stratégies relationnelles et interactives mises en place par l'enfant pour centrer l'attention du couple ou s'attribuer l'amour exclusif d'un des parents peuvent fonctionner partiellement et temporairement mais il se heurtera rapidement à la non-possibilité de mettre en acte ses désirs. Pour Roussillon (2007), il devra alors trouver une possibilité de satisfaire son désir autrement que par l'acte et ainsi « […] métaphoriser ce qu'il ne peut accomplir » (*ibid*, p. 165). À cette même période, l'enfant questionne de manière accentuée les thématiques qui lui

[54] De nombreux auteurs soulignent la présence précoce de pré-castrations (Freud, 1917a, 1923 ; Stärcke, 1921 ; Fenichel, 1930 ; Klein, 1945) ou de relations primitives triangulées antérieures à l'Œdipe freudien (Klein, 1945 ; Le Guen, 1974 ; Lamb, 1976, 1986, 1997, 2004 ; Dolto, 1985 ; Green, 1990 ; Schmidt-Kitsikis, 1995 ; Guillaumin, 1996, 1998 ; Le Camus, 2001, 2001a, 2002 ; Paquette, 2004 ; Gérard, 2004, 2009, 2010 ; Coblence, 2010).

paraissent énigmatiques telles que les origines, la naissance ainsi que la sexualité parentale. Ne bénéficiant pas de réponse satisfaisante de la part des adultes (Freud, 1905), l'enfant va théoriser les événements qui lui sont incompréhensibles tentant ainsi d'y mettre sens en fonction de ses expériences subjectives et de l'organisation de la pulsion dominante.

Nous faisons référence aux fantasmes originaires[55] décrits par Freud (1915c) et plus particulièrement aux fantasmes de la castration (1909), de la scène primitive (1917a) et de séduction (1895). Le premier fantasme est en lien avec la théorie postulant l'existence d'une unique modalité sexuelle qui lui fera craindre à l'enfant une castration émanant du tiers séparateur en tant que rétorsion consécutive au désir œdipien. Le fantasme de la scène primitive, sollicitation très présente dans le matériel du CAT, concerne la tentative de représentation de sa propre conception et de son origine à partir d'une valence sadique du coït formalisant la loi du plus fort sur le plus faible (Freud, 1912). Enfin, le fantasme de séduction (Freud, 1895, 1897) peut être considéré comme la matrice originelle du désir et de son déploiement à travers la représentation d'une séduction contrainte par l'adulte.

Les limites posées au désir de l'enfant, à l'origine de la mise en crise de l'Œdipe, ne sont pas franchissables dans l'agir et le comportement mais le sont par l'imaginaire. C'est l'enseignement que l'enfant devra tirer de la crise œdipienne : il est préférable de réaliser partiellement son désir à travers une représentation symbolique (déplacement) que de tenter de le réaliser dans une forme agie (Roussillon, 2007). On retrouve ici la définition même du processus de sublimation (Freud, 1905) qui a pour but de dériver la pulsion « […] vers un nouveau but non sexuel […] où elle vise des objets socialement valorisés » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 465). Si sublimation il y a, c'est que les formes de réalisations des désirs se trouvent délimitées par l'environnement parental. Cela va constituer le Surmoi post-œdipien (Freud, 1914, 1924) qui aura pour tâche d'identifier les différentes voies envisageables pour la réalisation des désirs et de lutter contre leurs modes d'accomplissements interdits.

La crise œdipienne que traverse l'enfant va profondément remanier les investissements narcissiques et objectaux et établir de nouvelles règles et limites concernant les modalités de réalisations des désirs. Son issue augure le déploiement des processus de sublimation et l'intériorisation (instance du Surmoi) des interdits fondamentaux liés à l'Œdipe (Freud, 1912,

[55] Notons que Bergeret (1983) propose de différencier « les fantasmes originels » ayant trait aux origines du sujet et « les fantasmes primaires » pour qualifier ceux qui sont présent dés le début de la vie psychique.

1925)[56] qui favorisent la reconnaissance des différences de générations et de sexe et le déploiement des modalités identificatoires en direction de l'objet parental de même sexe.

2.2.6 La période de latence

Introduite par Freud (1905, 1923a) et définie par Laplanche et Pontalis (1967) comme une « période qui va du déclin de la sexualité infantile (cinquième ou sixième année) jusqu'au début de la puberté et [qui] marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité » (p.220), la période de latence constitue un premier pallier de relative accalmie pulsionnelle sous la pression du refoulement. Consécutive de la tentative de résolution de la crise œdipienne à travers l'émergence de la sublimation qui consacre l'activité représentative comme but pulsionnel (Roussillon, 2007), elle implique la mise en latence des motions pulsionnelles et sexuelles au profit de leur investissement sur des activités socialement valorisées telles que les activités intellectuelles (apprentissage, culture…).

Parallèlement au renoncement des motions œdipiennes et à l'intégration des interdits constitutifs du complexe, l'enfant accède au Cours Préparatoire dont le fonctionnement rompt clairement avec celui qu'il connaissait auparavant en maternelle (apprentissage de la lecture et de l'écriture) On comprend ainsi l'importance que revêt la concomitance de l'entrée au CP et du renoncement au projet œdipien au sens où leur articulation va favoriser le développement de la pulsion épistémophilique (Freud, 1905, 1915a), de l'envie et du besoin de savoir (Mijolla-mellor, 2002). Le déplacement de l'investissement pulsionnel déploie la pensée en lieu et place de la motricité qui en constituait initialement le premier étayage. La représentation va ainsi progressivement et par oscillation, se séparer et s'extraire de la base motrice sur laquelle elle reposait antérieurement.

La renonciation aux désirs œdipiens, l'intégration des interdits et la mise en place du processus sublimatoire qui vont permettre de mettre un coup d'arrêt temporaire à la crise œdipienne. Ainsi, le complexe œdipien prend réellement valeur d'un organisateur processuel du psychisme (Ferrant, 2007) réglant par là même les modalités des relations objectales entre l'enfant et son entourage parental. Les limites et les interdits sont ainsi posés et les rapports entre les différents protagonistes soumis à des règles visant les relations intrafamiliales

[56] Il s'agit ici, en référence au mythe de la horde primitive (1912), de l'interdit de l'inceste et de l'interdit du meurtre (parricide ou matricide).

(Roussillon, 2007). Cette dynamique dans un premier temps restreinte au strict univers familial devra, dans un second temps, être appliquée au milieu scolaire et extra-familial. Se produira alors une forme de hiatus pour l'enfant entre les règles qui sont en vigueur dans le milieu scolaire et celles qui encadrent les rapports familiaux. Roussillon (1995, 2007) affirme que devra alors s'opérer un travail de « déparcularisation » du surmoi c'est-à-dire que les aspects idiosyncrasiques du surmoi de l'enfant découlant des règles mises en œuvre dans sa propre famille devront être assouplis pour faire place en partie aux règles communes.

À cette première modification sur le plan de l'introjection des règles correspond une seconde en lien avec la sexualité. En effet, l'enfant, avec l'impossibilité de mettre en œuvre les désirs œdipiens, est contraint d'abandonner la sexualité visant l'une des figures parentales. Pour reprendre les mots de Denis (2005), nous pouvons dire qu' « une sexualité unigénérationnelle vient remplacer la sexualité transgénérationnelle qu'il faut abandonner » (p. 33). Il précise par ailleurs, se basant sur les travaux de Braunschweig et Fain (1971), que cette évolution tend à s'apparenter au passage d'Éros (entendu comme le couple hétérosexuel) à Antéros (sexualité de groupe et en l'occurrence la sexualité qui concerne les enfants entre eux). L'impossible investissement de la libido au sein de la famille va ainsi être transféré sur le monde des pairs ce qui peut s'observer au sein des cours de récréation.

La période de latence est fondamentale car elle participe de la secondarisation de la pensée en articulation avec le développement de la pensée concrète (Piaget, 1945) qui favorise l'apprentissage, le développement du langage verbal et la possibilité de manipuler et de jouer véritablement avec les mots et les symboles (Denis, 1979, 2001, 2005 ; Ody, 1991 ; Arbisio, 1997, 2000, 2003 ; Debray, 2000 ; Chagnon, 2001, 2003 ; Boucherat-Hue, 2012). Elle est aussi la scène d'enjeux, de remaniements des investissements objectaux en lien avec l'exploration du monde extrafamilial. Elle est enfin un temps symbolique et logique synonyme d'une certaine accalmie pulsionnelle qui favorise le déploiement de la pensée, des capacités cognitives et de la symbolisation, cette accalmie dépendant de l'action conjuguée des défenses, du refoulement et de la mise en place des processus sublimatoire[57].

[57] Denis (2001, 2005) propose de considérer, en fonction de la force des processus lutant contre l'émergence pulsionnelle, deux types de fonctionnement psychique au cours de la latence : la latence consécutive du refoulement et la latence consécutive de la répression. Cette dernière proposition pouvant être en partie rapprochée des élaborations d'auteurs comme Ody (1991) pour la notion de « surlatence » (Chagnon, 2001).

Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.2

Nous considérerons l'analyse de l'investissement libidinal et objectal à travers l'articulation de deux perspectives qui sont complémentaires et interdépendantes : **le développement progressif de la pulsion et de la subjectivité** (en référence aux propositions de Roussillon) et **la mise en place des deux organisateurs processuels du psychisme** (en référence aux propositions de Ciccone et Ferrant).

La perspective génétique implique la prise en compte de la succession et de **l'articulation des différents stades du développement psycho-affectif** traversés par l'enfant qui s'organisent autour de la pulsion dominante de chacun d'entre eux. Les conflits inhérents à chaque stade vont favoriser tout autant l'investissement narcissique que le déploiement progressif des relations objectales.

L'organisation des processus psychiques sera sous-tendue par l'abord progressif des deux organisateurs processuels que sont la position dépressive et le complexe œdipien. Le premier est formalisé par Ciccone (2007) en trois positions, la dernière permettant l'aboutissement de la position dépressive et consacrant **la différenciation la plus fondamentale qui va permettre le déploiement des relations objectales et l'accès à l'ambivalence : la différenciation soi/autrui** (Ferrant, 2007). Le second permet, à travers la dialectique identificatoire qui s'établit au sortir du stade anal, d'affiner le processus d'individuation et de différenciation en favorisant **l'intégration des interdits fondamentaux** (meurtre et inceste) et en permettant **la différenciation sexuelle et la différence des générations**.

L'articulation de ces deux dimensions nous semble fondamentale pour favoriser l'exploration des conflits psychiques inhérents au développement de l'enfant qui vont trouver leur expression au travers de la réponse projective CAT. Nous posons alors l'hypothèse que le CAT, au travers d'indicateurs précis que nous développerons dans la partie méthodologie, pourra favoriser **le repérage de ces deux trames temporelles constituées par la perspective génétique et la perspective d'organisation des processus psychiques en lien avec les deux principaux organisateurs processuels**.

2.3 Angoisses et défenses chez l'enfant

Au regard de notre travail de recherche, il nous paraît alors incontournable d'évoquer ici la question de l'angoisse et ce en lien étroit avec les mécanismes de défense. Nous définirons ici ces deux notions en mettant en avant les principales caractéristiques les constituant.

2.3.1 L'angoisse

2.3.1.1 Aspects définitoires de l'angoisse

Définir l'angoisse théoriquement, et plus encore la repérer au sein d'épreuves projectives thématiques, s'avère probablement aussi difficile que de chercher la quadrature du cercle. La complexité de cette notion se trouve reflétée par les différents remaniements opérés par Freud sur sa théorie de l'angoisse. À l'instar des différentes théorisations freudiennes qui se succèdent mais ne se substituent pas l'une à l'autre, nous détaillerons les deux théories de l'angoisse décrites par Freud.

La première théorie s'inscrit dans la continuité des propositions formulées par Freud dans sa description de la sexualité infantile (1905). Dans cette optique, l'angoisse proviendrait d'un surplus d'excitation sexuelle, d'un débordement pulsionnel ne pouvant se lier psychiquement et s'élaborer. Ce premier modèle de l'angoisse, modèle plutôt axé sur la dimension économique, implique donc que ce soit le refoulement, et à travers, la tension pulsionnelle, qui provoque l'émergence de l'angoisse (1909)[58]. Ce n'est pas tant l'accumulation pulsionnelle que l'impossibilité et l'absence de représentations qui va générer l'angoisse (Green, 1973). Rappelons que pour Freud (1905), l'angoisse « […] est à la libido ce que le vinaigre est au vin »[59]. Cette première théorie met en avant ce que Freud appelle « l'angoisse automatique » définie par Laplanche et Pontalis (1967) comme étant « La réaction du sujet chaque fois qu'il se trouve dans une situation traumatique, c'est-à-dire soumis à un afflux d'excitations, d'origine externe ou interne, qu'il est incapable de maitriser » (p.28).

Le remaniement par Freud (1926, 1933) de sa première théorie de l'angoisse va avoir pour conséquence un renversement de la dialectique à l'œuvre dans le processus qui participe de

[58] Dans *l'analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans* (1909), Freud relie l'apparition de l'angoisse phobique de Hans (crainte d'être mordu par les chevaux) à l'action du refoulement.
[59] Note ajoutée dans Trois essais sur la théorie de la sexualité en 1920.

son émergence. L'angoisse est ressentie strictement par le moi et a pour source l'extérieur et/ou les deux autres instances de l'appareil psychique (Surmoi, Ca). Le moi bénéficie ainsi d'une place centrale car c'est lui qui va pouvoir mettre en œuvre le refoulement en fonction du déclenchement du signal d'alarme. Contrairement au premier modèle développé par l'auteur, c'est ici l'angoisse qui va provoquer le refoulement, lui-même diligenté par le moi. Cette deuxième théorie se caractérise par « l'angoisse-signal » qui va permettre, selon l'auteur, de mettre en garde le moi contre certaines représentations potentiellement dangereuses et ainsi lui permettre de se protéger a minima contre lesdites représentations. Dans cette optique, ce sont les mécanismes de défense qui vont, en fonction de leur efficience et de leur efficacité, garantir la protection du moi. L'angoisse prend ainsi la forme d'un auxiliaire défensif du moi au sens où elle permet à ce dernier d'agir en amont des représentations réputées potentiellement désorganisantes pour l'appareil psychique.

On remarque ainsi que les propositions théoriques développées par Freud sont loin d'être antinomiques et représentent, pour chacune d'entre elles, un aspect spécifique de la notion d'angoisse. Par conséquent, c'est autant l'absence de représentation (liée à un quantum pulsionnel impossible à élaborer psychiquement) que le caractère dangereux des représentations qui peut provoquer l'émergence de l'angoisse.

2.3.1.2 Formes de l'angoisse

L'angoisse peut revêtir des formes d'expressions très variables, qui plus est quand il s'agit d'apprécier son repérage au sein des épreuves projectives. Cette partie est pour nous l'occasion de questionner deux points qui nous paraissent fondamentaux quant à notre travail de recherche. Le premier aura trait à la question de la variété et du nombre d'angoisses qu'il nous faut considérer chez l'enfant, et ce dans la perspective de son développement. Le second point interrogera les critères qui peuvent nous permettre de regrouper certaines angoisses selon leur nature ou les processus qui les sous-tendent.

2.3.1.2.1 De la question du nombre et de la variété des angoisses

Le modèle structural de la personnalité (Bergeret, 1972, 1974) considère trois types d'angoisses particulières : l'angoisse de castration (structure névrotique), l'angoisse de morcellement (structure psychotique) et l'angoisse de perte d'objet (états-limites). Concernant plus particulièrement la clinique infantile, Lustin (1972), dans l'ouvrage dirigé

par Bergeret, s'appuie sur les travaux d'un certain nombre d'auteurs pour décrire différents types d'angoisses : angoisse de la naissance (Rank, 1928 ; Bergeret & Houser, 2004), angoisse de base amorphe (Greenacre, 1971), angoisse de séparation ou angoisse primaire (Bowlby, 1962), angoisse anale liée à un risque de perte d'objet, angoisse au stade phallique, angoisse de perte ou encore angoisse de castration. Nous pouvons par ailleurs ajouter à ces différents types d'angoisses celles qui concernent la période la plus en amont c'est-à-dire la période fœtale (Delassus, 2001, 2005 ; Bergeret & Houser, 2004 ; Bergeret, Soulé & Golse, 2006).

Dans l'optique kleinienne, ce sont principalement l'angoisse persécutive liée à la position schizo-paranoïde et l'angoisse dépressive liée à la position du même nom qui sont mises en avant en lien avec les processus à l'œuvre au sein de chacune de ces positions. L'auteure évoque aussi les angoisses de dévoration ou encore les angoisses primaires nommées « angoisses d'anéantissements » (1952) en lien avec la dynamique intrication/désintrication de la pulsion de mort. L'angoisse est ainsi, pour Klein, la résultante du travail de la pulsion de mort au sein de l'appareil psychique. Notons que Lustin (1972) souligne la convergence et le rapprochement que l'on peut effectuer entre l'angoisse dépressive telle qu'elle est décrite par Klein et l'angoisse du huitième mois théorisée par Spitz (1968).

Pour sa part, Dolto reprend en majorité les grands types d'angoisses formulés par Freud au cours de ses travaux même si elle insiste sur l'angoisse de viol chez la fille qu'elle considère véritablement comme le pendant de l'angoisse de castration ressentie par le garçon (1939, 1982). Outre sa correspondance avec l'angoisse de castration, l'auteure insiste sur le fait que le garçon est aussi concerné par l'angoisse de viol. Ainsi, garçons et filles sont en mesure d'éprouver, de manière et d'intensité différente, angoisse de castration et angoisse de viol.

Dans le modèle qu'il propose pour décrire la dynamique projection/introjection qui fonde la fonction α, Bion (1962b) propose de nommer « terreur sans nom » l'angoisse qui est introjectée par le bébé suite au non-traitement des éléments β par l'objet maternel qui en avait la charge. Cette angoisse peut être rapprochée des « agonies primitives » évoquées par Winnicott (1974) comme résultant d'un état de non-intégration psychique.

Nous pouvons ajouter pêle-mêle, aux différentes formes d'angoisses que nous venons de décrire, les angoisses de destruction, de fusion, de vidange, d'éclatement ; les angoisses

catastrophiques, de chute sans fin, d'intrusion ; les angoisses morales ou surmoïques. Nous pourrions ici poursuivre cette liste comprenant toutes sortes d'angoisses détaillées dans les travaux de nombreux auteurs. Nous souhaitions souligner ici la grande diversité des angoisses décrites chez l'enfant, que celles-ci soient considérées comme précoces, archaïques, immatures, primitives ou comme élaborées et secondarisées.

2.3.1.2.2 De la question de la nature des angoisses

La question de la nature des angoisses et des critères en permettant le regroupement demeure largement et étroitement liée à la précédente au sens où il s'agit ici d'analyser les divers modes d'organisation adoptés et défendus par certains auteurs au sujet des différentes formes d'angoisse. Nous pouvons mettre en avant plusieurs dimensions qui organisent et structurent les relations entre les différents types d'angoisse rencontrés chez l'enfant au cours de son développement.

En psychopathologie adulte, Bergeret (1972, 1972) relie les différents types d'angoisses aux organisations psychopathologiques au sein desquelles elles s'avèrent dominantes. C'est assez classiquement la démarche privilégiée par un certain nombre d'auteurs en psychopathologie infantile car elle permet de prendre en compte à la fois la perspective génétique et la dimension d'organisation de la personnalité. Ainsi, les différents types d'angoisses sont référés à une période développementale ainsi qu'a une organisation psychopathologique. Prenons pour exemple la classification proposée par Lang (1979)[60] et reprise par Golse (2008), classification qui distingue : les angoisses archaïques (d'anéantissement, de fusion, de destruction…) renvoyant aux psychoses infantiles, les angoisses de suspension (vidage, éclatement) qui ont trait aux dysthymies graves, les angoisses de séparation ou d'abandon qui concernent les états dépressifs ou pré-névrotiques, l'angoisse de castration qui implique a minima le travail œdipien, l'angoisse surmoïque qui aboutit, si internalisation des instances interdictrices il y a, à l'angoisse existentielle. Ainsi, l'angoisse est rattachée au registre psychopathologique au sein duquel elle s'exprime préférentiellement. On retrouve ce lien étroit entre angoisse et registre psychopathologique au sein de certains modèles interprétatifs proposés dans le champ de la psychologie projective, particulièrement à l'épreuve de Rorschach (Chabert, 1983). À ce propos, citons Rausch de Traubenberg et Boizou (1977) qui

[60]Nous reprenons ici les élaborations de Lang (1979) telles qu'elles sont présentées par Golse (2008) au sein de l'ouvrage sous sa direction : *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*.

décrivent les angoisses paradigmatiques des enfants psychotiques et névrotiques tout en soulignant malgré tout, au sujet de l'analyse de l'angoisse et du reste des éléments référant à la personnalité que « Si, dans une optique schématisée, certains recoupements sont possibles, la spécificité et la variété des réactions de l'enfant ne permettent guère de déductions systématisées » (p.99).

Dans une autre optique, nous pouvons évoquer la position de Roman (2009) qui, dans son ouvrage dédié au Rorschach chez l'enfant et l'adolescent, articule les différents types d'angoisse à l'organisation pulsionnelle sous-jacente et inhérente au développement psychoaffectif.

D'autres auteurs comme Lustin (1972) proposent une catégorisation des différents types d'angoisses en fonction d'une hiérarchie allant du plus élaboré au plus archaïque : angoisse mentalisée et consciente, angoisse peu mentalisée et inconsciente, angoisse induite et partagée. On ne peut que constater la nécessité, pour un certain nombre d'auteurs, d'adopter une position hiérarchique favorisant la situation des angoisses sur un continuum allant du plus archaïque au plus élaboré.

Nous souhaitons enfin aborder deux conceptions qui nous paraissent des plus essentielles concernant l'analyse des angoisses auxquelles est confronté l'enfant au cours de son développement. Ces deux positions nous semblent des plus pertinentes de par le fait qu'elles prennent en compte l'importante labilité des angoisses chez l'enfant.

Évoquons d'abord les vues de Ferrant (2007) qui reprend le deuxième modèle freudien de l'angoisse et souligne particulièrement l'idée de Freud (1926) selon laquelle l'angoisse est la réactualisation d'une expérience douloureuse de déplaisir déjà vécue et ressentie par le bébé. L'angoisse étant ainsi formalisée par le fait que le bébé redoute la réactualisation d'une des expériences douloureuses déjà expérimentées. Reprenant le modèle de la fonction α développée par Bion (1957, 1962a, 1962b), il insiste sur la fonction contenante de l'entourage concernant les angoisses qui peuvent frapper l'appareil psychique du bébé. Pour l'auteur, un enfant organisé autour de la problématique œdipienne peut néanmoins avoir vécu des expériences précoces de détresse qui auraient favorisé la combinaison d'un certain nombre de processus psychiques. La confrontation de l'enfant à une situation actuelle entrant en écho avec cette expérience pourra réactiver les mêmes mécanismes et processus mis en place à ce moment précis. Ainsi, pour reprendre l'exemple de Ferrant (2007), cette

réactivation pourra infiltrer l'organisation névrotique de l'enfant colorant ainsi de manière particulière l'angoisse de castration.

Le modèle proposé par l'auteur nous paraît important car il nous permet d'embrasser une vision de l'angoisse plus globale et moins massive en cela qu'elle serait dépendante des expériences et des aléas du développement de l'enfant. Cette vision non fixiste paraît selon nous la plus adaptée en clinique infantile car il est entendu que chaque angoisse peut contenir la potentialité d'autres angoisses qui peuvent pourtant paraître, au premier abord, en discordance avec la modalité d'angoisse dominante. Selon l'auteur, l'angoisse « […] n'existe pas sous une forme unique, repérable en tant que telle d'un sujet à l'autre. Elle doit être conçue comme un processus, une histoire, qui abrite et contient d'autres formes d'angoisses rencontrées, et plus ou moins traitées au fil du développement du sujet » (p.264). Ainsi, cette vision nous paraît des plus heuristiques car elle nous permet de passer de l'angoisse conçue comme un bloc massif en lien avec la psychopathologie à une angoisse conçue comme « une sorte de spectre » pouvant infiltrer les différents processus psychiques. Ce modèle nous permet de penser l'angoisse sous un angle développemental, celle-ci étant nécessaire à la construction de la personnalité.

C'est alors plutôt au travers de trois grandes périodes de développement que Ferrant (2007) propose une description des différents types d'angoisse. Nous reprendrons ici les principales caractéristiques de chaque période conformément aux propositions de l'auteur.

La première période est la période primitive de la vie du nourrisson qui se caractérise par les angoisses du même nom. Elles sont composées des angoisses d'anéantissement basées sur les éprouvés précoces (angoisses primaires décrites par Klein ou Winnicott), des angoisses de morcellement (perte de la cohérence) et des angoisses de vidage concernant la peur de perdre un contenu ou une substance.

Le second temps organisateur concerné est lié à la position dépressive et aux processus qui président à la différenciation Moi/non-moi. Sont ici concernées d'une part les angoisses d'intrusion où la projection du bébé fait retour à travers le renversement actif/passif sans être reconnue comme provenant de sa propre personne et d'autre part, les angoisses de perte que l'auteur spécifie en deux modalités. L'une d'entre elles est en lien avec les angoisses primitives au sens où c'est la perte de support qui est redoutée, l'autre est en rapport avec la reconnaissance du statut objectal total consécutif de l'élaboration de la position dépressive qui ouvre potentiellement à l'angoisse de castration liée à la différence des sexes.

Le dernier temps a trait à la différence des sexes et aux angoisses qui en découlent : angoisse de castration et angoisse de pénétration. Ces deux types d'angoisses, malgré le fait qu'ils se retrouvent préférentiellement chez le garçon (angoisse de castration) ou chez la fille (angoisse de pénétration[61]), seront éprouvés par les deux sexes et rendent ainsi compte de la bisexualité psychique décrite par Freud.

Nous le voyons, le modèle que propose l'auteur pour considérer l'angoisse nous paraît prendre en compte les principales caractéristiques inhérentes au développement de l'enfant. En effet, l'angoisse fait partie intégrante des processus de développement de l'appareil psychique et peut, en fonction de la qualité de son élaboration, colorer les aménagements et angoisses ultérieures ressenties par l'enfant.

Deux points nous paraissent importants ici. Le premier concerne le statut même que l'on peut attribuer à l'angoisse. C'est non plus son caractère dominant ou lié à la psychopathologie qui paraît fondamental mais bien sa nature composite, à l'image des processus de subjectivation qui jalonnent le développement de l'enfant. Le caractère potentiellement hétérogène de l'angoisse permet ainsi de rendre compte de toute la complexité de ce concept et de son importance au sein de la vie psychique. Le deuxième point se veut souligner la complémentarité de cette approche avec le modèle défendu par « l'école lyonnaise de psychanalyse » et par Ciccone (modèle des positions psychiques, 2007), modèles rendant compte de l'établissement progressif des relations d'objet au travers des deux organisateurs processuels du psychisme que sont la position dépressive et le complexe œdipien.

Nous terminerons cette partie en reprenant la proposition de Golse (2008) qui, sur la base de la revue de littérature qu'il effectue sur l'angoisse, met en avant la question de la séparation et de la perte comme étant le « […] fils conducteur à la compréhension psychodynamique de l'angoisse, et ceci à toutes les étapes du développement affectif de l'enfant » (p. 211). On peut en effet constater que la perte, au sens large du terme, transparait au travers de la majorité des angoisses qu'elles soient perte de soi, de son corps, de son contenu, de l'objet, de l'amour de l'objet, de la puissance. Conformément aux vues de Freud (1905) pour qui l'angoisse de séparation constitue la matrice prototypique des angoisses ultérieures, le développement de l'enfant peut être considéré comme une succession de paliers conduisant à

[61] Cette angoisse est comparable à l'angoisse de viol dont parle Dolto (1939, 1982).

l'individuation et à l'autonomie[62] et par le fait, à des séparations ou à des pertes à chaque étape. Notons enfin qu'à ce propos, Chagnon et al. (2011) se saisissent de la question de la perte à travers l'analyse des angoisses et problématiques de perte aux épreuves projectives. Reprenant le modèle proposé par Palacio-Espasa & Dufour (1994) et défendant l'idée selon laquelle l'angoisse de perte est multiple, les auteurs soulignent à quel point cette dernière peut concerner, chez l'enfant, l'ensemble des contextes et organisations psychopathologiques.

2.3.2 Les défenses

En lien avec la notion d'angoisse dont nous avons exploré les différentes caractéristiques plus haut, nous allons maintenant aborder la notion de mécanismes de défense. De par l'intrication étroite entre ces deux concepts, les développements de cette partie trouveront largement écho avec la partie précédente du fait que les défenses s'établissent pour tenter de contrer les angoisses et les dangers potentiels qu'elles annoncent.

2.3.2.1 Aspects définitoires

Le concept de défense ou de mécanismes de défense connait depuis quelques années un regain d'intérêt notoire tant dans le champ général de la psychologie clinique que dans le domaine spécifique des méthodes projectives. Cette focalisation sur la question des défenses rend compte de la nécessité pour les auteurs d'opérationnaliser le plus efficacement possible leur repérage du fait qu'elles soient plus aisément identifiables que l'angoisse qui en est la source. C'est ainsi par inférence qu'est permise l'analyse des angoisses du sujet, c'est à dire au travers du repérage des défenses mises en place par le moi. Force est de constater que ce même problème demeure tout aussi épineux en clinique projective.

La difficulté va crescendo si l'on se penche sur la question terminologique. Selon Laplanche et Pontalis (1967), les mécanismes de défense peuvent être définis comme « différents types d'opérations dans lesquelles peut se spécifier la défense » (p.234). Le terme de « mécanisme » est entendu par les auteurs comme impliquant « […] que les phénomènes psychiques présentent des agencements susceptibles d'une observation et d'une analyse scientifique » (*ibid*). Anna Freud (1936), pour sa part, définit les défenses comme des

[62] Nous pouvons ici faire référence aux lignes de développement mises en avant par Anna Freud (1965) qui visent, pour leur majorité, à asseoir l'autonomisation de l'enfant et de ses relations d'objets.

opérations qui ont pour but de barrer la route à l'angoisse dont l'origine s'avèrerait conflictuelle. Nous ne reprendrons pas ici la multitude de définitions proposée par bon nombre d'auteurs et préférons renvoyer le lecteur au remarquable ouvrage de Ionescu, Jacquet et Lhote (1997) qui guidera une partie de nos élaborations.

Nous proposons par ailleurs de reprendre la définition proposée par ces auteurs (*ibid*) au terme de leur revue de littérature. Cette définition présente l'intérêt de condenser d'une part, les principales dimensions constitutives de la notion de mécanisme de défense, d'autre part les théories parfois assez contradictoires des auteurs qui se sont penchés sur le sujet. Leurs travaux aboutissent ainsi à la proposition de cette définition : « *les mécanismes de défense sont des processus psychiques inconscients visant à réduire ou à annuler les effets désagréables des dangers réels ou imaginaires, en remaniant les réalités internes et/ou externes, et dont les manifestations – comportements, idées ou affects – peuvent être inconscientes ou conscientes* » [63](p. 38, 2012). Cette définition nous permet de résumer les différentes caractéristiques que l'on peut attribuer aux mécanismes de défense. Ce sont, en un mot, des processus inconscients qui vont protéger le moi, en lien avec l'angoisse-signal, des dangers intrapsychiques et interpsychiques qui le menacent.

L'aspect définitoire pour lequel nous venons d'opter ne suffit cependant pas à circonscrire précisément la notion de défense. Il nous faut ainsi aborder un point terminologique qui sera de grande importance pour la compréhension de notre démarche de recherche.

En accord avec la proposition formulée par Perron (1969a, 1969b) au DPI[64] et reprise au TAT par Bouchard (1998), nous distinguerons, au sein de la méthodologie que nous proposons, les mécanismes de défense et les modalités défensives. Le premier terme a trait au concept psychanalytique classique que nous venons de définir à l'aide des travaux de Ionescu, Jacquet et Lhote (1997). Nous proposons que cette terminologie ne s'applique *exclusivement* qu'à la démarche interprétative car supposer un repérage des mécanismes de défense, à travers le récit, dés la phase de cotation nous paraît être une entreprise à la fois présomptueuse et antinomique à la clinique infantile. Le terme de modalité défensive concernera, quant à lui, spécifiquement les processus défensifs inhérents à la réponse projective issue de la situation CAT. C'est ici la dynamique des modalités défensives ainsi que leur expression au sein de l'épreuve projective qui nous intéressera. Au terme de « procédé » qui nous paraît étymologiquement refléter la question d'une antériorité et donc

[63] Ce sont les auteurs qui soulignent.
[64] Dynamique personnelle et Images (Perron, 1969a, 1969b).

de l'existence d'un processus sous-jacent (préfixe *pro*), nous préférons la notion de *modalité* qui permet d'envisager la pluralité des possibilités et des modes d'expressions défensifs.
Ainsi, nous traiterons les mécanismes de défense principalement sur les plans théorique et interprétatif tandis que les modalités défensives ne seront en réalité véritablement évoquées que dans la partie méthodologie car elles résulteront d'un travail d'opérationnalisation.
Ce parti pris nous permet de conserver une vision dynamique et non fixiste des processus qui émergent au sein de la situation projective en privilégiant la notion de modalités défensives et en écartant dans le même temps toute référence à la psychopathologie dans la cotation. Ce choix nous permet par ailleurs de renforcer l'étanchéité des démarches de cotation et d'interprétation et ainsi de diminuer les potentielles infiltrations de l'interprétation dans le système de cotation.

2.3.2.2. Un double axe d'analyse

2.3.2.2.1 Approche développementale

Nous souhaitons insister ici sur la nécessité de prendre en compte le caractère développemental et maturatif des défenses chez l'enfant. En effet, ces dernières s'établissent de manière progressive et cela, en lien étroit avec l'instauration des relations objectales et l'organisation pulsionnelle dominante à chaque stade de développement. Dans cette optique, certains auteurs ont proposé des élaborations théoriques qui rendraient compte des prototypes somatiques des mécanismes de défense (Spitz, 1958, 1968), de leur évolution au fil du développement, de leur chronologie d'apparition, particulièrement au sein des travaux de Cramer (Cramer, 1987, 1991 ; Cramer & Gaul, 1988).

Pour illustrer cette approche développementale, nous pouvons reprendre succinctement ici la proposition de Cramer (1991)[65] concernant l'existence séquence développementale du déni autour de deux composantes : le déni perceptif et le déni en fantaisie.
La première modalité, le déni perceptif, est constituée de cinq étapes plus ou moins distinctes : le retrait d'attention, le déni par évitement, la perception erronée, le renversement et la négation. Les deux premières étapes ont trait à l'évitement physiologique et physique, par le nourrisson, d'un stimulus à valeur de perturbation ou de désorganisation. C'est à partir de la troisième phase que l'on peut véritablement parler de « forme primitive du déni »

[65] Nous reprenons ici les travaux de Cramer (1991) sur la base de l'analyse proposée par Ionescu, Jacquet et Lhote (1997) dans leur ouvrage.

(Ionescu, Jacquet & Lhote, 1997) puisqu'il s'agit d'une perception erronée, c'est-à-dire ni plus ni moins qu'une modification du réel afin de le rendre moins angoissant. Le quatrième temps est nommé « renversement » car il implique une inversion dialectique et donc une transformation des aspects inquiétants de la réalité en aspects opposés. Enfin, la dernière étape, implique, après perception du stimulus, la négation d'une partie de la réalité par le biais d'une transformation langagière impliquant des adverbes négatifs. On retrouve ici ce que certains auteurs nomment la dénégation et qui, généralement, se voit différencié du déni.

La seconde modalité, le déni en fantaisie, est composée de quatre étapes : la satisfaction hallucinatoire du désir, le jeu dramatique, la rêverie et l'idéalisation. La première composante nous rappelle que le processus hallucinatoire, à la base du développement psychique en tant qu'il favorise l'émergence d'une représentation de l'objet maternel reste un processus qui aménage la réalité pour éviter tant que faire se peut le déplaisir lié à l'absence de la mère. La seconde étape a trait au fait que l'enfant privilégie la réalisation de certains de ses désirs ou crainte au travers du jeu, le monde ludique supplantant ainsi un temps le monde réel. Le troisième temps concerne le rêve diurne (rêverie) qui consiste, plus particulièrement à l'adolescence à idéaliser une figure de l'entourage, ce à quoi Freud (1909a) faisait référence quand il évoquait la notion de roman familial. La dernière étape est constituée par un mécanisme qui va, en dépit de la réalité, idéaliser les caractéristiques de l'objet et ainsi opérer une torsion des caractéristiques réelles de ce dernier. Précisons que pour l'auteur, l'idéalisation représente la forme la plus mature du déni.

Avec la description de cette séquence développementale proposée par Cramer (1991, in Ionescu, Jacquet & Lhote, 1997), nous souhaitons mettre en avant le caractère véritablement maturatif et développemental des mécanismes de défense. Du fait de son appareil psychique en pleine maturation, les défenses de l'enfant sont, d'une part le fruit d'une élaboration progressive ce qui implique que nous ne puissions considérer de manière équivalente le clivage chez l'enfant et chez l'adulte par exemple, d'autre part extrêmement labiles et diversifiées quant à leur utilisation ce qui, admettons-le, ne facilite pas leur repérage au sein des épreuves projectives.

À l'instar d'Anna Freud (Anna Freud, 1965 ; Sandler, 1985) qui soulignait la présence de certains mécanismes de défense à des périodes précises de la vie de l'enfant comme inhérent au développement et non pathologique, un consensus s'est établi entre des auteurs pour

affirmer que certaines défenses étaient fonction de l'âge de l'enfant ou du stade de développement traversé.

Terminons la présentation de cette approche en prenant l'exemple du déni et de la projection. Le premier aurait tendance à diminuer avec l'avancée en âge (Smith & Rossman, 1986 ; Cramer, 1987) et son utilisation s'atténuerait largement aux alentours de l'âge de 10 ans (Smith & Rossman, 1986) tandis que le second aurait tendance à être plus fréquent (Smith & Danielsson, 1977 ; Tero & Connell, 1984, Cramer, 1987) au fur et à mesure que l'enfant grandit.

2.3.2.2.2. Approche hiérarchique

En lien avec la maturation des mécanismes de défense au gré du développement de l'enfant, il nous faut poser la question de la hiérarchie supposée de ces derniers. En effet, s'il y a développement, c'est bien que l'on peut distinguer les défenses appartenant à des registres précoces de celles qui réfèrent à des registres plus avancés. Sans qu'il nous soit nécessaire de faire une revue de littérature exhaustive, nous pouvons constater que généralement, les auteurs considèrent les différentes catégories de défense en fonction du moment autour duquel elles apparaissent. Pour exemple, les défenses prédominantes aux stades les plus précoces seront qualifiées d'archaïques (Bergeret, 1972, 1974), de primitives (Fenichel, 1945), d'immatures (Vaillant, 1971, 1977) ou dans une optique négative : les moins élaborées, les moins secondarisées, les moins développées (Debray, 2000).

L'idée selon laquelle c'est la seule période de développement qui va permettre de considérer le mécanisme de défense s'avère reposer sur une logique qui peut paraître rigide. En effet, nous pensons que c'est autant la nature du processus que le contexte qui le sous-tend et au sein duquel son expression va se déployer qui compte.

Nous pouvons exemplifier notre propos en prenant appui sur le modèle développé par Ferrant (2007). Dans cette optique, nous pouvons arguer qu'un enfant peut être en proie à une angoisse de castration elle-même potentiellement teintée et colorée d'autres formes d'angoisses en fonction de la diversité de ses expériences vécues. Nous pensons pour notre part qu'il en est de même pour les défenses. Si un enfant vit une situation similaire à une expérience passée qui avait suscité de l'angoisse et donc l'utilisation d'une défense, les défenses précoces liées à cette angoisse précoce se réactualiseront et pourront infiltrer en partie son organisation psychique et ainsi coexister avec les défenses dites de niveau « plus élaboré ». Dans cette optique, on comprend bien pourquoi il peut être réducteur de considérer

le mécanisme de défense du seul point de vue de la période de développement de laquelle il émerge. En effet, dans cette perspective, une majorité de défenses dites archaïques signerait quasi nécessairement un fonctionnement psychotique alors qu'on peut raisonnablement penser qu'elles soient la réponse à des angoisses archaïques qui colorent le fonctionnement psychique sans pour autant en constituer les principales modalités de fonctionnement. Ce positionnement n'est pas très éloigné des propositions de Bergeret (1972) selon qui l'on peut considérer les défenses en fonction du fait qu'elles défendent le moi ou le soi : les premières ayant trait plus particulièrement à l'accès à la position dépressive et à l'abord du complexe œdipien tandis que les secondes concernent plutôt le registre des défenses et angoisses primitives.

Nous nous positionnons donc en faveur d'une vision des défenses non plus seulement en fonction de leur période d'apparition, mais aussi plus finement en fonction des différents processus et paliers visés par le développement. La nuance entre les deux positions paraît négligeable mais est néanmoins de taille. En effet, il s'agit ici de considérer que des mécanismes de défense différents peuvent coexister au sein d'une même organisation psychique. Plus précisément encore, le recours à ce modèle nous permet d'une part, de prendre en compte la diversité des modes de défense utilisés par l'enfant, d'autre part de considérer les défenses non plus seulement sous l'angle psychopathologique mais comme ayant une fonction structurante et bénéfique quant au développement en tant qu'elles permettent à l'enfant d'accéder aux différents processus organisateurs.

2.3.2.3 Défenses ou modalités défensives dans les épreuves projectives

On peut, dans le champ de la psychologie projective, mettre en avant plusieurs manières d'envisager le repérage et l'analyse des modalités défensives qui s'expriment au sein des protocoles projectifs et à partir desquelles on peut, dans un deuxième temps, inférer les mécanismes de défense (Perron, 1969a, 1969b)[66].

Chabert (1983), dans le champ de la psychopathologie adulte, propose de reprendre au Rorschach la distinction, initialement proposée par Shentoub et Debray dans leurs travaux sur le TAT, entre procédés d'élaboration du discours et mécanismes de défense, ces derniers s'exprimant préférentiellement au travers des procédés du langage. L'auteure distingue 4

[66] Même si nous avons choisis tout à fait sciemment un titre qui révèle clairement l'ambiguïté des termes qui confondent ici ce qui se produit dans l'espace bien particulier qu'est la situation projective et ce qui se passe, pour le clinicien, une fois le protocole recueilli, c'est à dire la démarche d'interprétation.

types de procédés d'élaboration du langage : les procédés rigides, les procédés labiles, les procédés marquant l'inhibition, les émergences en processus primaires. Ces quatre procédés ont, pour nous, valeur de modalités défensives et ne donnent pas nécessairement lieu à une équivalence avec les mécanismes de défense proprement dits même si nous pouvons relever que l'organisation des procédés par les auteurs implique que l'étape de cotation soit infiltrée par la démarche interprétative. Notons que Shentoub et Debray proposaient en 1978 la constitution de cinq catégories de procédés[67] et que les travaux les plus actuels au TAT (Azoulay & Emmanuelli, 2000 ; Brelet-Foulard & Chabert, 2002) suggèrent l'utilisation de 4 séries de procédés (rigidité, labilité, évitement du conflit, émergence des processus primaires). Précisons par ailleurs que les procédés discursifs sont considérés, par les tenants de l'école de Paris, comme les analogons de la vie quotidienne (Brelet-Foulard, 1986) et que c'est bien dans cette optique que sont pensés les procédés au sens où ils refléteraient potentiellement les défenses utilisées dans la vie courante du sujet. Quel que soit les procédés utilisés, nous pouvons faire le constat qu'ils reflètent d'emblée les partis pris psychopathologiques, et cela, dés la phase de cotation qui doit théoriquement en être séparée précisément.

Dans le champ de la psychopathologie infantile, on peut évoquer la conception de Rausch de Traubenberg et Boizou (1977) qui proposent de considérer trois modalités défensives chez l'enfant au Rorschach : le recours à la réalité, le recours à l'affect et le recours à la fantaisie. Le repérage de ces trois modalités s'entend à la fois sous l'angle de la situation projective (passation, relation au clinicien…) et sous l'angle de l'analyse des réponses formulées par l'enfant. La proposition des auteurs paraît intéressante de par le fait qu'elle favorise une approche dynamique des processus sans infiltration de références psychopathologiques.
Cette approche a d'ailleurs été reprise en partie par Boekholt[68] ainsi que par Roman (2009) qui, dans son ouvrage dédié au Rorschach, ajoute une référence supplémentaire par rapport aux travaux de Rausch de Traubenberg et Boizou (1977), celle de la motricité de l'enfant. Il prend ainsi en considération le contrôle de la réalité, le recours à l'imaginaire, la mobilisation de l'affect et l'investissement de la motricité. Par ailleurs, notons que l'auteur propose, dans un autre registre, celui de l'interprétation, d'articuler les mécanismes de défense avec ce qu'il

[67] Les procédés sont ainsi présentés par Shentoub et Debray (1978-1979) : rigidité (A), labilité (B), inhibition du conflit (C), recours au comportement (D) et émergence du processus primaire (E).
[68] Boekholt (1993) ajoute, dans sa grille de dépouillement, quatre catégories à la proposition initale de Rausch de Traubenberg et Boizou (1977) : recours à la sphère motrice et corporelle (MC), recours à la relation avec le clinicien (RC), recours à l'évprocédéent et à l'inhibition (EI) et recours à l'objectivation et au contrôle (OC).

nomme « les empêchements à symboliser ». Il propose ainsi trois niveaux de symbolisation qu'il lie à l'expression de certaines défenses. Le premier a trait à la perception du stimulus et renvoie à l'intégrité et à la permanence de l'objet. Ce premier niveau de déploiement de la symbolisation est relié aux défenses que l'auteur nomme « primaires » : déni et clivage. Le second niveau concerne la capacité d'auto-représentation, renvoie au jeu présence-absence et est en lien avec les défenses « paradoxales » ou « narcissique » : projection, idéalisation. Le dernier niveau qui permet de rendre compte de la symbolisation touche à la secondarisation et à la mise en perspective des représentations, les défenses concernées étant plutôt des défenses du type du refoulement et de ses variantes.
Soulignons également que l'auteur (*ibid*) suggère, et nous sommes en accord avec lui, de prendre en compte la défense non plus seulement en fonction du registre de symbolisation au sein duquel elle se situe mais aussi en regard du stade et de l'organisation pulsionnelle dominant. La défense est ainsi conçue à la confluence des registres de la symbolisation et de la pulsion au travers de son organisation.

Nous souhaitons ici évoquer tout particulièrement les propositions théoriques émises par Perron (1969a, 1969b) à l'égard de l'épreuve projective qu'il a contribué à créer (DPI) car elles nous semblent fondamentales au regard de l'objet de notre travail de recherche. Nous l'avons déjà évoqué, l'auteur différencie mécanisme de défense et mode de défense que nous nommerons pour notre part modalité défensive. En effet, aucun clinicien ne peut affirmer avoir pu observer un mécanisme de défense en action, il pourra en revanche en affirmer l'existence à partir de son expression au travers de différents registres (démarche hypothético-déductive). Ainsi, contrairement aux mécanismes de défense qui n'interviennent qu'à l'issue de la méthodologie, les modalités défensives sont observables et descriptibles au sens où elles se manifestent au sein de tout ce qui constitue la situation projective. Perron (ibid) propose, dans cette optique, de différencier cinq registres au sein desquels peuvent se manifester les modalités défensives. Le premier registre (« Prises de position face à la situation et à l'épreuve ») implique des procédés qui dépendent clairement de la manière dont le patient vit et envisage la situation de test (blocage, critique du matériel, refus) ; le second registre (« implications personnelles ») comprend les réactions du sujet en lien avec la distance à la planche et au stimulus (jugement de valeur sur sa propre production, références personnelles, prise de conscience de la projection) ; le troisième registre (« Élaboration défensive des récits ») est constitué d' procédés qui rendent compte d'une expression défensive au travers de la forme des récits et du langage (expression de doute, rationalisation

des détails, récit double, bonne fin plaquée) ; le quatrième registre (« Défenses au niveau des scènes ») comprend des procédés ayant trait au contenu des mises en scène et des thèmes des récits (non-évocation de la réponse banale, non-conflictualisation de la scène, distanciation de la scène) ; le cinquième registre comprend, pour sa part, des procédés qui concernent les personnages mis en scène dans les récits (scotomisation d'un personnage important, transposition des rôles, rôles et images non différenciés). Les propositions de Perron nous paraissent intéressantes tant sur le plan théorique, car elles permettent la nette différenciation des défenses et des modalités défensives qui s'expriment à travers la situation projective, que sur le plan méthodologique à travers ces cinq registres au sein desquels peuvent s'exprimer les modalités défensives. Ainsi, ces dernières peuvent, selon nous, s'exprimer au travers de tous les éléments qui constituent de prés ou de loin la situation projective.

Le modèle proposé par Roman (2007, 2009) ne nous paraît pas contredire fondamentalement les orientations que nous avons choisi d'exposer et auxquelles nous nous référons dans ce travail de recherche. En effet, les trois niveaux qui rendent compte du déploiement de la symbolisation se trouvent, selon nous, en relative correspondance avec les propositions théoriques de Ferrant et Ciccone (2007) au sens où, à travers les trois niveaux décrits, ce sont bien les organisateurs processuels du développement qui se trouvent soulignés.

On peut aussi entendre les propositions de Roman (2009) sous un angle développemental plus global (Ferrant, 2007) au sens où les deux premiers niveaux qu'il décrit correspondraient à l'élaboration de la position dépressive (différenciation moi/non-moi) tandis que le dernier niveau concorderait avec la résolution du conflit œdipien et donc du processus de différenciation des sexes, lui-même dépendant antérieurement de l'abord de la position dépressive.

Nous proposons ici, concernant les modalités défensives qui émergent au sein de la réponse projective, une approche basée *en partie* sur l'affirmation de Shentoub (1990) qui postule que toute réponse au TAT, et donc par extension au CAT, comporte en partie une forme d'élaboration défensive entre la circulation pulsionnelle en lien avec le stimulus et la fantaisie consciente en lien avec le récit produit, lui-même soumis à l'exigence de lisibilité. Boekholt (1993), Debray (2000) et Rausch de Traubenberg et Boizou (1977) abondent dans ce sens, ces dernières affirmant « […] que tout processus mental perceptif ou moteur peut *à certains moments* acquérir une fonction défensive […] » (p.98)[69]. Il paraît difficile, dans cette optique,

[69] C'est nous qui soulignons.

de statuer et de théoriser de manière précise sur les modalités défensives du fait qu'elles infiltrent partiellement l'intégralité des processus mis en jeu dans la production de la réponse projective. Nous pensons ainsi qu'il est préférable, à l'instar des remarquables travaux de Perron (1969a, 1969b), de rendre compte des modalités défensives au travers des différentes modes d'expression de la réponse projective puisque ces derniers se trouvent être infiltrés en partie par les élaborations défensives. C'est donc sur la base de la démarche de cotation que nous pourrons repérer les modalités défensives qui pourront ensuite, dans la démarche d'interprétation, être considérées comme des mécanismes de défense.

Inspirés en grande partie des propositions de Roman sur la symbolisation, et ce en lien avec le jeu de la bobine tel qu'il est envisagé par Freud, nous proposons d'élaborer une grille de cotation en nous basant sur les dimensions constitutives du processus de symbolisation. Selon nous, ce parti pris combine aisément les dimensions les plus essentielles de la situation projective. Nous envisagerons ainsi la cotation sous la triple perspective suivante : dimension perceptive, dimension thématique et dimension langagière (langage verbal et motricité). C'est donc largement inspiré des propositions de Perron que nous considérerons les modalités défensives comme pouvant s'exprimer au sein de différents registres, ces registres étant basés en partie sur les propositions de Roman quant à la symbolisation. Cette approche aura par ailleurs le mérite de recouper, en partie seulement, les propositions de certains auteurs sans pour autant s'y confondre. Ainsi, la dimension perceptive peut être mise en lien avec le recours à la réalité (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1977 ; Roman, 2009) et les procédés de type RE chez Bokeholt (1993) ; la dimension thématique reprend en partie le recours à la fantaisie proposé par Rausch de Traubenberg et Boizou (1977) et utilisé par Roman (2009) ainsi que les procédés de type IF chez Boekholt (1993) ; la dimension langagière peut quant à elle recouper le recours à la motricité proposé par Roman (2009) et formalisé par Boekholt (1993) avec les procédés MC et RC.

2.3.2.4. Descriptions des mécanismes de défense

Nous allons ici décrire succinctement les mécanismes de défense que nous allons considérer dans ce travail de recherche et cela en lien avec les choix théoriques exposés précédemment. Rappelons à nouveau que les mécanismes de défense n'interviendront que dans la démarche d'interprétation et qu'ils ne sont pas équivalents aux modalités défensives qui s'expriment au sein de l'élaboration des récits, il s'agit ainsi de deux niveaux différents.

C'est principalement sur la base des propositions de Ferrant (2007), propositions mettant en avant les différents processus organisateurs du psychisme, les différents paliers de conflictualité psychique, que nous allons décrire les différents mécanismes de défense.

C'est face aux angoisses primitives qui sont dominantes au sein des positions autosensuelle ou adhésive et paranoïde-schizoïde ou symbiotique décrite par Ciccone (2007) que se mettent en place un certain nombre de défenses que nous allons détailler (Ferrant, 2007).

La défense par l'agrippement est liée à la pulsion d'emprise et a pour but d'éviter l'anéantissement du sujet. Cette défense est reprise par Ciccone (2007) sous le terme d'identification adhésive, concept lui-même issu des travaux de Bick (1968, 1986) et Meltzer (Meltzer et al., 1975).

Le démantèlement, décrit par Meltzer (*ibid*) comme un des mécanismes de défense de l'autisme, a trait « […] à une suspension de l'attention qui conduit les sens à errer chacun vers leur objet le plus attractif de l'instant » (Ciccone, 2007, p.290). Pour Ferrant (2007), « le sujet est suspendu à une forme sensorielle (auditive, visuelle, kinesthésique) » (p.270) et c'est ce qui va lui permettre de contrer les angoisses primitives.

Le clivage du moi, décrit par Freud (1927a, 1938, 1940) comme la séparation (*Spaltung*) de deux attitudes opposées qui vont pourtant coexister au sein du moi, se caractérise par le fait de scinder le moi en deux parties distinctes (*Ichspaltung*). Le clivage du moi peut être associé au déni et peut aussi être entendu non pas comme un mécanisme de défense visant l'évitement de l'angoisse de morcellement, mais comme « […] une façon de faire coexister deux procédés de défense, l'un tourné vers la réalité (déni), l'autre vers la pulsion [...] » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.69).

Concernant le processus de différenciation et de séparation qui correspond à l'assomption de l'objet total différencié du sujet, c'est-à-dire à l'abord de la position dépressive, six mécanismes de défense peuvent être mis en avant.

L'identification projective s'inscrit dans la dynamique des échanges entre le bébé et la mère et rend compte d'un processus nécessaire au développement psychique (Ciccone, 1999 ; Ciccone & Lhopital, 2001). Formalisée par Klein (1946) en lien avec la position schizo-paranoïde, l'identification projective peut revêtir trois types de processus : la communication,

l'évacuation et la pénétration intrusive, les deux dernières formes étant pathologiques si leur utilisation s'avère massive au cours du développement (Ciccone, 2007).[70]

En lien avec le mécanisme précédent, évoquons *la projection* théorisée par Freud (1894, 1911a, 1915b, 1917, 1922, 1927)[71] et définie comme « […] une opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des »'objets »' qu'il méconnait ou refuse en lui » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.344). L'utilisation de la projection rend généralement[72] compte d'une défaillance du refoulement et de ses différents substituts de par l'externalisation des représentations (Ferrant, 2007).

Le clivage de l'objet, pendant du clivage moïque, décrit par Klein (1946) particulièrement à l'acmé de la position schizo-paranoïde, peut être défini comme la division d'un même objet en fonction de deux polarités différentes. L'exemple le plus paradigmatique est celui du sein dans la théorie kleinienne qui est clivé en un bon sein (lien à la gratification pulsionnelle) et en un mauvais sein (lien à la privation et au refus).

Le clivage au moi, concept original élaboré par Roussillon (1999), s'apparente à la définition générale du clivage sauf que l'auteur souligne particulièrement la fonction de mise à distance du moi, non définitive et transitoire, dans l'attente d'une potentielle subjectivation a posteriori. Ainsi, un élément peut être écarté du moi du fait d'une impossibilité momentanée de symbolisation, il est donc mis en attente dans le cas où se présenterait l'occasion (à travers l'objet) d'une intégration psychique.

Le déni, que nous avons déjà évoqué en relation avec le clivage, a été élaboré par Freud (1909, 1923, 1927a, 1938)[73] et peut être résumé comme étant « […] un mode de défense consistant en un refus par le sujet de reconnaitre la réalité d'une perception traumatisante […] » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.115). Le déni s'exerce ainsi particulièrement au sein du registre de la perception[74] et concerne la possible émergence d'une représentation de chose qui pourra ou non, dans le cas du déni, se lier à d'autres représentations (symbolisation primaire).

---

[70] Cette distinction entre identification projective normale et pathologique est aussi présente dans les écrits de Klein (1946) et de Bion (1957, 1962a et 1962b).

[71] Evolution de la conception freudienne de la projection reprise au sein de l'ouvrage de Laplanche et Pontalis (1967) : *Vocabulaire de la psychanalyse*.

[72] Bergeret (1972) distingue la projection primaire qui ne recourt pas au mécanisme de refoulement et la projection secondaire qui l'utilise en partie en lien ou non avec l'inhibition.

[73] Historique de l'utilisation du déni proposé par Ionescu, Jacquet & Lhote (1997) au sein de leur ouvrage.

[74] Pour Bergeret (1972), il s'agit de nier « […] la *réalité* même de la *perception* liée à cette représentation » (p.106).

L'annulation rétroactive apparait chez Freud dans le cas de l'homme aux rats (1909b) et est définie par Laplanche et Pontalis (1967) comme « un mécanisme psychologique par lequel le sujet s'efforce de faire en sorte que des pensées, des paroles, des gestes, des actes passés ne soient pas advenus ; il utilise pour cela une pensée ou un comportement ayant une signification opposée » (p. 29).

Aux mécanismes de défense proposés par Ferrant (2007), nous souhaitons ajouter ici *l'idéalisation* qui est conçue par Ciccone (2007) comme une des défenses prédominantes de la position paranoïde schizoïde ou symbiotique. Ce mécanisme est clairement en lien avec l'utilisation par le moi du clivage. Nous pouvons ici reprendre l'exemple kleinien du bon et du mauvais sein au sens où l'émergence du bon sein est la résultante d'un processus d'idéalisation qui vise à se protéger des attaques sadiques du mauvais objet, attaques sadiques d'abord projetées par le bébé sur l'objet partiel. Ainsi, pour Ciccone (2007), « le bébé peut échapper à ses persécuteurs par la fuite vers son objet interne idéalisé » (p.294).
Soulignons aussi que Boekholt (1993) propose de considérer trois types particuliers de défense eu égard à l'élaboration de la position dépressive : les défenses apparentées au déni maniaque, les défenses narcissiques liées au renforcement des délimitations et/ou des surfaces et les défenses par le surinvestissement de la réalité perceptive qui revêtent une valeur antidépressive quand elles bloquent la circulation pulsionnelle et fantasmatique.

Examinons enfin les défenses qui sont concomitantes de l'abord par l'enfant du complexe œdipien. Ces défenses sont regroupées autour du refoulement et de ses divers dérivés et impliquent nécessairement une dialectique complexe entre représentations et affects.

Le refoulement, mécanisme de défense prototypique de la théorie psychanalytique et matrice de la constitution de l'inconscient, est élaboré par Freud dés 1895 en lien avec ses propositions sur l'hystérie de conversion (Breuer & Freud, 1895). Selon Laplanche et Pontalis (1967), le refoulement est « une opération par laquelle le sujet cherche à repousser ou à maintenir dans l'inconscient des représentations (pensées, images, souvenirs) liées à une pulsion […] » (p.392). Il a pour but de rendre inconsciente la représentation en la séparant du quantum d'affect qui lui était initialement rattaché. Une fois cette césure appliquée en lien avec l'instance surmoïque, le quantum d'affect ne demeure associé à aucune représentation ; nous pouvons alors décliner plusieurs possibilités.

Le quantum d'affect peut investir une autre représentation, cette dernière étant connexe et associée à la représentation initiale qui a subi le sort qu'on lui connait par l'action du refoulement : il s'agit du mécanisme de *déplacement*.

Le quantum d'affect peut aussi se trouver associé à une autre représentation qui va avoir pour fonction de bloquer le retour potentiel de la représentation refoulée. Il s'agirait ici d'un mécanisme de *contre-investissement* qui signe selon Ferrant (2007) un échec partiel du refoulement puisqu'il y a nécessité d'intervention d'un processus supplémentaire. Un blocage plus massif encore du retour de la représentation refoulée est possible via l'utilisation de *formations réactionnelles*, c'est-à-dire l'investissement par le quantum d'affect d'une représentation en sens opposé à celle qui a subi le refoulement.

La dénégation (Freud, 1925, la négation) quant à elle, a trait à un désir refoulé qui se trouve formulé par le langage et pour lequel, malgré l'inscription secondarisée, le sujet refuse de reconnaitre qu'il est impliqué affectivement. Ce refus est ainsi la condition *sine qua non* d'apparition à la conscience du désir refoulé dont la reconnaissance sinon est impossible.

Enfin, le dernier mécanisme qu'il nous paraît important d'aborder est le mécanisme *d'isolation*. Il a pour but de couper la représentation de l'intégralité des autres représentations pour qu'aucun lien associatif ne puisse subsister entre elles. La représentation ne peut être refoulée (échec du refoulement) et est isolée du système représentationnel ainsi que de son quantum d'affect initial.

Nous venons de décrire le refoulement en lien avec le complexe œdipien et l'accentuation du processus de différenciation au travers de la différence des sexes. Une telle approche nous paraît justifiée si nous n'omettons pas de préciser que le refoulement tel que nous le décrivons est de nature secondaire, c'est-à-dire qu'il dépend de l'édification du surmoi post œdipien. D'autres types de refoulement précédent la forme élaborée que nous venons de décrire. Nous pensons ici particulièrement au refoulement originaire décrit par Freud (1911, 1926) ou au refoulement kleinien qui coïncide avec des mouvements œdipiens précoces consécutifs au sevrage. Dans la même optique que Klein, Ciccone (2007) évoque *la réparation* et *le refoulement* comme défenses dominantes de la troisième position psychique qu'il propose et qui formalise l'accès à la position dépressive. Il s'agit donc de considérer ces différentes formes de refoulement comme ayant valeur de prélude au refoulement secondaire.

2.3.2.5. Qualité et efficience défensive

Nous allons ici discuter de la question de l'efficacité des défenses et de ce qui peut nous permettre de considérer une défense comme étant réussie ou opérante. Ces notions vont croiser en partie la question que nous avons déjà soulevée précédemment concernant la distinction entre normalité et pathologie. En un mot, il nous importe de savoir s'il existe des critères qui permettent de statuer sur la nature des défenses mises en place.

La plupart des auteurs qui ont traité cette question, tant sur le plan théorique que sur le plan des méthodes projectives, s'accordent pour souligner d'une part la difficulté inhérente audit questionnement (Perron, 1969a, 1969b), d'autre part la nécessité de prendre en compte la continuité entre normal et pathologique issue des travaux freudiens.

Concernant le point de vue global, c'est-à-dire l'analyse du système défensif dans son ensemble, nous adhérons aux propositions formulées par Bergeret (1972) pour qui ce n'est pas tant le mécanisme de défense en lui-même qui peut être pathologique que son utilisation massive ou inadaptée. Pour autant, Bergeret (*ibid*) souligne, à l'instar de certains auteurs (Shentoub, 1990 ; Chabert & Brelet-Foulard, 1990 ; Ciccone, 2007 ; Ferrant, 2007) que le « sujet normal » a pour caractéristique de posséder un éventail de défenses assez souple et diversifié, qui s'articule avec les différentes instances et qui tient compte de la réalité. Selon l'auteur, « La pathologie demeure essentiellement le fait du manque de diversité, de souplesse, de subtilité et d'efficacité des différents mécanismes habituels de défense d'un individu » (1972, p.112). En appui sur le continuum établi par Freud entre normalité et pathologie, l'on peut dire que c'est la massivité, l'exclusivité et la « monomanie » défensive qui signent la pathologie et le fonctionnement délétère du système défensif. Dans cette optique, Shentoub (1990) insiste, au sujet de l'analyse des défenses au TAT, sur le fait que l'élaboration défensive pathologique se caractérise par la rigidité et la répétitivité des défenses mises en place ainsi que par un empêchement de la secondarisation qui rend le récit du sujet difficilement compréhensible (notion de lisibilité du protocole).
Pareillement à ce qu'il propose concernant les modes d'organisation de la personnalité, Ferrant (2007) insiste sur le fait que c'est l'exclusivité ou la répétitivité des modes de défenses qui rend compte de la nature pathologique des processus : « L'équilibre entre ces différents pôles [les pôles d'organisation de la personnalité] peut se défaire et basculer plus

ou moins durablement autour d'un seul mode de fonctionnement impliquant alors toute une batterie de défenses spécifiques et répétitives » (p.260).

Nous venons de voir quels pouvaient être les critères sur lesquels se baser pour évaluer globalement la qualité de l'organisation défensive générale. Il s'agit donc des notions de diversité, de richesse défensive opposée à la rigidité et au caractère répétitif de ces processus qui peut, par ailleurs, entacher la lisibilité des récits. Abordons maintenant la défense elle-même à un niveau plus spécifique.

Nous l'avons déjà évoqué plus haut, il est primordial de considérer la défense conformément au contexte au sein duquel elle apparait c'est-à-dire en fonction des trois grands paliers du développement (Ferrant, 2007). Ainsi que nous l'avons déjà largement souligné, la défense vise à contrer l'émergence de l'angoisse ou en tout cas à la contrôler (Freud, 1926). Certains auteurs reprennent ce but assigné à la défense pour en définir le caractère opérant ou non. Anna Freud (1936) considère que la défense est opérante si elle permet d'écarter l'angoisse consécutive de la pulsion. Au cours de ses entretiens avec Sandler (1985), elle va même jusqu'à affirmer que toute défense efficace est en soi dangereuse car elle affecte une partie du fonctionnement et « […] restreint excessivement le domaine de la conscience ou de la compétence du moi, ou elle falsifie la réalité » (Ionescu, Jacquet & Lhote, 1997, p.27). Pour Bergeret (1972), les défenses doivent être assez efficaces pour permettre un retour à l'équilibre[75], sans pour autant que les mesures utilisées ne soient trop couteuses pour le moi. Nous prolongeons ici les considérations de l'auteur en soulignant qu'il s'agit tout autant de l'équilibre interne de l'appareil psychique que de l'équilibre entre fantasme et réalité (compromis défensif du récit), ce dernier étant sollicité par le dispositif de la situation projective lui-même.

Nous avons décrit dans une autre partie les deux critères qui nous permettaient de différencier normalité et pathologie. Nous proposons de reprendre l'un d'entre eux car il nous paraît rendre compte dans le même temps des dimensions dynamique et économique. Il s'agit du caractère organisateur ou non de la défense. Par la notion d'organisation, nous entendons la dialectique organisation/désorganisation à l'œuvre au sein de la situation projective. Il

[75] Citons Anna Freud (1936) qui insiste sur l'importance d'un retour à l'équilibre entre monde interne et monde externe et Green (1973) pour qui l'émergence de processus tertiaires rend compte d'un équilibre entre processus primaires et processus secondaires.

importera alors de repérer si l'émergence de la modalité défensive participe d'un processus organisateur, ou permet en tout cas un maintien de l'équilibre, ou si la défense ne parvient pas gérer l'angoisse provoquant alors la désorganisation psychique en termes de déliaison, de débordement pulsionnel ou d'angoisse. La nature du processus (organisateur ou non) est par ailleurs étroprocédéent reliée aux différents registres de symbolisation et à ses divers empêchements tels qu'ils sont soulignés dans les travaux de Roman.

À la question de la dialectique organisation/désorganisation se rattache celle de l'équilibre aux niveaux interne et externe puisque la désorganisation peut provoquer la perte de cet équilibre, l'organisation la renforcer. Est visée ici la possibilité du moi de se dégager et de se récupérer, de ne pas s'effondrer face à aux angoisses réactivées par le matériel. Dit autrement, nous devrons nous poser cette question : le moi parvient-il à se protéger de l'angoisse qui émerge des sollicitations des planches ? Cette question peut être posée plus globalement encore et en intrication avec les différents registres du fonctionnement psychique : y a-t-il possibilité d'un travail psychique au niveau de l'angoisse et des conflits ? (Debray, 2000). Si travail psychique il y a, c'est bien qu'il est possible du fait de l'action des des mécanismes de défense qui jugulent suffisamment l'angoisse pour qu'elle n'entrave ni le fonctionnement psychique, ni le fonctionnement cognitif (*ibid*). Ces considérations nous mènent à nouveau, et ce n'est pas un hasard, sur le chemin de la symbolisation et de son lien étroit au système défensif.

Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 2.3

Nous considérerons l'angoisse comme étant un concept **composite et hétérogène** qui n'est pas nécessairement le seul reflet de l'organisation psychique mais bien la conséquence de la **réactivation d'angoisses déjà vécues au cours du développement**. Nous penserons aussi l'angoisse en lien avec **l'abord successif des deux organisateurs processuels du psychisme**.

Au sein de notre travail de recherche, nous différencierons le terme de **« mécanismes de défense »**, utilisés dans le cadre de la démarche interprétative, de celui de **« modalités défensives »**, qui concerne plus particulièrement la réponse projective telle qu'elle est formulée au sein de la situation projective. Nous penserons **les expressions défensives comme plurielles** et pouvant coexister entre elles de la même manière que des modalités défensives radicalement différentes peuvent s'exprimer au sein de la cotation d'un protocole CAT ou que des mécanismes de défense opposés peuvent, au sein de la phase d'interprétation, participer de l'équilibre du fonctionnement psychique de l'enfant.

Nous nous positionnons à nouveau en faveur d'un repérage basé sur **les deux organisateurs processuels** et sur **l'organisation pulsionnelle** (perspective génétique) auxquels l'on peut adjoindre en partie les propositions de Roman (2009) qui lient les défenses avec **le registre de symbolisation** au sein duquel elles se déploient.

Concernant les modalités défensives qui s'expriment au sein de tout récit et que nous envisageons sur la base des propositions de Perron, **nous proposons qu'elles ne constituent pas, contrairement à ce que soutiennent les auteurs de l'école de Paris, la pierre de touche de la grille de dépouillement**, et proposons que **leur repérage soit adossé aux différents registres de cotation au sein desquels elles s'expriment**, registres de cotations que nous formaliserons en lien avec **les modes d'expressions du processus de symbolisation** et du jeu de la bobine freudien. Les différentes expressions défensives de l'appareil psychique de l'enfant pourront ainsi s'exprimer au travers des différents registres qui constitueront la base de la grille de cotation.

3. L'ESPACE TRANSITIONNEL ET LA SITUATION PROJECTIVE

Après avoir abordé les modèles de développement et les principaux composants de la personnalité, il nous faut désormais questionner dans cette dernière partie le point nodal de ce travail de recherche à savoir les principales dimensions constitutives de la situation CAT.

Il s'agira tout d'abord pour nous de mettre en lumière la matrice originelle qu'est l'aire intermédiaire en tant qu'elle sous-tend, par sa constitution, la possibilité même de l'existence de la situation projective. En lien avec les propositions de Winnicott (1951, 1971) sur l'espace transitionnel, nous reprendrons les notions de transitionnalité développée par Roussillon (1995, 1997), de fil projectif et de dispositif à symboliser mises en exergue au sein des différents travaux de Roman (1996, 1997, 2001). Nous pourrons ensuite, sur la base de ces multiples considérations, définir les différentes caractéristiques de la situation projective et de l'épreuve thématique.

Nous terminerons cette partie en abordant l'objet central de notre recherche : la situation CAT. Nous envisagerons successivement les spécificités de cette épreuve projective, l'analyse fine et précise du matériel dans ses dimensions manifeste et latente ainsi que les questions inhérentes au cadre et à la passation de cette épreuve projective.

3.1 Fondements de la situation projective

3.1.1 L'aire intermédiaire entre réel et imaginaire

Rendre compte des complexités de la situation projective implique que nous revenions quelque peu sur l'origine de ce que Winnicott (1951, 1971) nomme l'aire intermédiaire ou transitionnelle. Nous l'avons déjà souligné à maintes reprises, une fois le bébé né, l'objet maternel se trouve dans un état de « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott, 1956) qui l'enjoint à être au plus près des besoins de son enfant (si elle est « suffisamment bonne »). Le bébé, n'étant pas en capacité de distinguer ce qui vient de lui-même et ce qui vient d'autrui, pense alors que l'intervention de sa mère est l'objet de sa propre création ce que Winnicott nomme l'illusion positive. Cette illusion d'autosatisfaction devra progressivement faire place à la reconnaissance de l'existence d'un « non-moi » au moment de l'assomption de la position dépressive.

Mais situons-nous maintenant en amont de la différenciation Moi/non-moi consécutive de l'abord de la position dépressive. En effet, à cette période, le bébé va s'attacher à un objet

particulier (un doudou, une couverture…) qui va avoir une fonction de transition sur le même modèle que celui de l'illusion et qui sera révélateur d'une modalité défensive visant à contrôler et à limiter l'angoisse dépressive. Cet « objet transitionnel » est pour Winnicott (1971) la première possession « non-moi » du bébé et il est reconnu comme tel par ce dernier en fonction de ses différentes qualités (doux, moelleux, chaud…). Comme le précise l'auteur, « […] l'objet transitionnel précède l'établissement de l'épreuve de réalité »[76] (p.40, *ibid*) et l'on peut dire que cet objet n'est ni un objet externe (et donc réel) ni un objet interne au sens kleinien du terme : il se situe alors entre ces deux espaces. Ni tout à fait dans la réalité interne, ni tout à fait dans la réalité externe mais bien dans un espace intermédiaire d'expérience, entre présence de l'objet et absence de l'objet, que l'auteur définit ainsi : « *L'aire intermédiaire à laquelle je me réfère est une aire, allouée à l'enfant, qui se situe entre la créativité primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité* [77]» (ibid, p. 44). Cette aire intermédiaire est ainsi à la limite de deux espaces clairement définis et clairement mis en tension tout au long de la vie. Elle représente, à travers les phénomènes transitionnels qu'elle supporte, « […] les premiers stades de l'utilisation de l'illusion sans laquelle l'être humain n'accorde aucun sens à l'idée d'une relation avec un objet, perçu par les autres comme extérieur à lui » (p.45). Plus encore, cette aire transitionnelle d'expérience est à la base du développement du jeu de l'enfant, un jeu qui, à nouveau, ne se situe ni tout à fait dans la réalité interne ni tout à fait dans la réalité externe.

La situation projective, que l'on peut considérer à plusieurs égards comme une forme de jeu, n'échappe pas à cette règle puisqu'elle sollicite elle aussi l'utilisation et la mise à profit de cette aire intermédiaire d'expérience. C'est plus particulièrement la consigne, ainsi que le matériel dans une certaine mesure, qui sollicite, de par son caractère paradoxal, des phénomènes empruntant à l'aire transitionnelle et à l'espace potentiel. En effet, le clinicien va demander au patient d'une part, d'évoquer ce qu'il voit (épreuves structurales) ou ce qu'il s'y passe (épreuves thématiques) c'est-à-dire ici une référence claire à la perception et à la réalité tout en gardant, d'autre part, une certaine part de liberté et d'imaginaire sur ce qui peut être énoncé en lien avec le percept. Ainsi, le sujet est pris, dès la formulation de la consigne de l'épreuve, dans une forme de conflit qui met en opposition les limites assez strictes de la réalité perceptive (particulièrement pour les épreuves thématiques) et les limites assez souples de l'expression de l'imaginaire et du fantasme. Cette dialectique sur les modes

[76] « L'objet transitionnel n'est pas pour autant à l'établissement de la réalité car il émerge en lien étroit avec la qualité de l'objet interne lui-même dépendant de l'objet externe.
[77] C'est l'auteur qui souligne.

subjectif/objectif, processus primaires/processus secondaires, imaginaire/réel (Rauch de Traubenberg & Boizou, 1977), projectif/perceptif implique d'emblée une forme de paradoxe qui devra être en partie acceptée et consentie par le Sujet pour qu'il puisse parvenir à la mise en scène psychique des représentations et des affects sur la base du médium que constitue l'épreuve projective de par ses caractéristiques de malléabilité (Milner, 1955 ; Roussillon, 1991). C'est alors à partir d'un matériel objectif plus ou moins précis selon les épreuves projectives (référant aux limites du principe de réalité) que le sujet aura la possibilité de faire émerger « son subjectif » (en lien avec le principe de plaisir).

Cette injonction paradoxale liée à la consigne peut certes provoquer des « interférences perceptives et projectives » (Rausch de Traubenberg, 1981, citée par Chabert, 1983) mais elle se doit d'être mise à l'épreuve et intégrée car elle rend compte « […] de la capacité du sujet à se laisser aller à une rêverie à partir d'une réalité perceptive, sans être ni désorganisé par cette activité associative, ni démesurément contraint par les impératifs de l'objectivité […] » (Brelet-Foulard & Chabert, 1990, p.33). Cette définition recouvre d'ailleurs très largement la notion de « fantaisie consciente induite » proposée par Shentoub au TAT (1990) pour qui le sujet doit ménager les registres fantasmatique et réel afin de mettre en avant des éléments idiosyncrasiques sur une base figurative. Le but ultime de cet aménagement ayant trait à la possibilité de transmissibilité, au clinicien, de manière lisible et à travers le langage, des représentations en lien avec le percept. Pour cette dernière notion de transmissibilité, Shentoub s'est en partie inspirée des travaux de Lagache (1958) et de ce qu'il nomme les capacités de dégagement et qui correspondrait pour Shentoub (Shentoub & Debray, 1969) à la possibilité de se dégager, de ne pas se laisser déborder par l'imaginaire et de maintenir un contrôle face aux sollicitations latentes et fantasmatiques des planches.
Ainsi, ce compromis, nécessaire et central au sein de la situation projective, est le résultat de la mise en tension du fantasme et de la réalité, de l'inconscient et du conscient, des sollicitations latentes et des sollicitations manifestes. Si compromis il y a, cela implique alors a minima un contrôle de la pression fantasmatique pour que puisse s'opérer un travail de liaison entre représentations et mots (à travers le langage) garantissant ainsi une lisibilité des récits à autrui grâce au maintien d'une pensée secondarisée.

3.1.2 Transitionnalité, fil projectif et dispositif à symboliser

Nous avons déjà évoqué en partie les travaux de Roussillon (1995, 1997) concernant la métapsychologie projective des processus particulièrement en décrivant la perception comme un processus s'organisant progressivement et non plus comme le résultat d'une saisie immédiate et réelle d'un objet extérieur au psychisme. Nous allons maintenant décrire plus amplement les différentes étapes à la base du travail psychique de symbolisation qui, pour l'auteur, sous-tendent le processus de production de la réponse projective et modélisent son au sein de l'appareil psychique. Notons avant cela que d'autres auteurs, en particulier Shentoub (Shentoub, Rausch de Traubenberg, 1982), ont proposé une théorisation du processus d'élaboration de la réponse au TAT reposant sur trois étapes (perception, régression et investissement des représentations inconscientes, temps créatif en appui sur la secondarisation). Malgré cet apport, nous avons choisi de privilégier le positionnement de Roussillon du fait qu'il nous paraît plus heuristique au regard du travail de recherche que nous souhaitons mener.

La première étape, dite somatique, peut se résumer à la réception de l'indice perceptif au niveau corporel. Cette étape reste, pour l'auteur, « à la périphérie du psychique » et constitue le premier contact avec le stimulus.

La seconde étape implique une première forme d'organisation sous-tendue par la traversée du Ca. C'est au cours de cette étape que la libido du sujet commence à investir l'indice perceptif « en fonction des modalités générales d'investissement du monde par ce sujet là » (*ibid*., p.32). Le Ca va participer, eu égard aux contenus qui lui sont propres, à l'organisation de l'indice perceptif en fonction, d'une part de la « pré-histoire personnelle et culturelle » du Sujet, d'autre part de la pré-subjectivation du travail psychique liée à ces expériences et à leur caractère organisateur. Comme le souligne l'auteur, « Ce qui compte ici est le fait que la perception est d'abord organisée, à un niveau pré-représentatif et pré-subjectif, en fonction de l'histoire du sujet » (*ibid*., p.32-33)[78].

La troisième étape a trait à la réaction du moi face à cette perception, précédemment investie et organisée libidinalement. Le moi pourra ainsi donner ou non du sens à la perception et ce, en fonction de son histoire et de ses capacités de symbolisation. Si le moi est en mesure de

[78] Ce positionnement est partagé par Brelet (1986) quand celle-ci reprend le processus de réponse proposé par Shentoub. Elle affirme que « la perception elle-même est sélective ; le sujet ne donne valeur d'objet à percevoir qu'à ce qui, de prés ou de loin, a rapport avec son désir » (p. 28). Notons par ailleurs que l'idée d'une perception déjà investie se retrouve aussi dans la notion d'apperception défendue par Bellak.

mettre en signification la perception, celle-ci se trouvera intégrée « et mise en relation avec certaines représentations internes ». Dans le cas contraire, la réaction de non mise en sens par le moi se trouvera opérationnalisée au sein des épreuves projectives par les chocs aux planches. Cette troisième étape est celle qui va organiser la subjectivité de l'indice perceptif et permettre l'émergence de la représentation de chose. Pour l'auteur, le Sujet reconnait, dans cet indice « quelque chose de lui » sur le plan narcissique et pulsionnel. Cette étape formalise ce que Roussillon nomme la symbolisation primaire.
La dernière étape correspond à la symbolisation secondaire, c'est-à-dire à la liaison de la représentation de chose à la représentation de mots. Dans son parcours en direction du préconscient, la représentation de chose va se heurter à la censure qui va opérer un nouveau travail psychique afin de rendre la représentation plus adéquate au moi. C'est véritablement suite à ce dernier processus que la liaison entre représentation de mot et représentation de chose va s'opérer et que le sujet pourra formuler sa réponse face à la planche présentée.

Le modèle que nous venons de décrire rapidement et qui trace les grandes lignes du travail psychique allant de la perception à la formulation de la réponse projective nous paraît des plus intéressants quand il est appliqué à la psychologie projective. Les caractéristiques précises de chacune des étapes nous permettront, en partie, de rendre compte du caractère progressif de l'organisation de l'indice perceptif. Considérer ce modèle nous permettra donc de souligner l'organisation dynamique de la réponse projective et d'en identifier la nature et la qualité au regard de l'empreinte laissée en filigrane par le trajet parcouru sur le plan intrapsychique, qu'il soit ou non semé d'embuches. Nous faisons ici plus particulièrement référence à ce que Roman (2009) nomme « ratés de la symbolisation » ou « catastrophes de symbolisation » et qui souligne les obstacles et complications rencontrés par ce processus psychique. En résumé, nous nous référerons à ce modèle et aux précieux repères qu'il propose pour distinguer les différents temps du travail psychique menant à la liaison des représentations de chose aux représentations de mots.

C'est dans une optique similaire que Roman propose, en appui sur les notions d'enveloppes projectives (Roman, 2001) et de métapsychologie projective des processus (Roussillon, 1995, 1997), le concept de *fil projectif* qu'il définit comme étant la « figuration de la continuité et de la discontinuité de l'enveloppe projective, qui permet de penser dans le même espace le contenant-cadre et le contenu-processus propres à l'expérience projective » (Roman, 1996, p.140). La notion de fil projectif, que l'on peut considérer comme analogue au fil du jeu de la

bobine (Freud, 1920), permettrait ainsi d'envisager le déploiement de l'activité projective au regard de la dialectique contenant-contenu. Il permettrait d'interroger les deux dimensions fondamentales et intrinsèques à la situation projective et favoriserait la prise en compte du travail associatif et de symbolisation impliqué par la présentation du matériel projectif tout en considérant la dimension transférentielle inhérente au dispositif projectif. À travers cette notion, c'est le travail de symbolisation qui se trouve questionné dans ses développements et ses achoppements ainsi que dans son lien à l'objet puisqu'il « […] permettrait de suivre la trace et le destin de l'objet *perdu*[79] du sujet, mobilisé par le processus de symbolisation ouvert par l'épreuve projective […] » (Roman, 2009, p.35).

De par l'importance que revêt le travail de symbolisation au sein de la situation projective, nous souscrivons au positionnement de Roman (1997, 2009) quand celui-ci affirme que l'épreuve projective est à considérer comme un cadre, comme *un dispositif forçant la symbolisation* et en permettant l'expérience. En effet, les différentes caractéristiques classiquement attribuées à la situation projective qu'il s'agisse de la rencontre avec le matériel, de l'implication du clinicien sur le plan transférentiel ou de la consigne sont le signe d'une invitation adressée à l'enfant, d'un appel à la rencontre et à la symbolisation. Selon Roman (2009), « cette rencontre *force*[80] la symbolisation et, partant, *force* les processus fondateurs de l'instauration de l'objectalité (sur le double versant du matériel et du clinicien) » (p. 32). En amplifiant les propos de l'auteur, nous pourrions parler d'*injonction à la symbolisation* pour décrire la nature de la situation projective puisque l'enfant est *mis en demeure* d'utiliser (de symboliser) la matière brute (le matériel) qui lui est présentée et de la transformer[81] par le biais de ses propres processus intrapsychiques. Il s'agit ici, selon nous, du point nodal de la situation projective du fait qu'il constitue le fondement de l'activité projective de l'enfant face aux sollicitations latentes des planches.

[79] C'est l'auteur qui souligne
[80] C'est l'auteur qui souligne
[81] Nous nous référons ici à la notion de medium malléable théorisée par Milner (1955) et reprise par Roussillon (1991).

3.1.3 La situation projective

La situation projective est classiquement considérée (Rausch de Traubenberg & Boizou, 1977 ; Anzieu & Chabert, 1983 ; Chabert, 1983 ; Brelet, 1986 ; Brelet-Foulard & Chabert, 1990 ; Shentoub et al., 1990 ; Boekholt, 1993 ; Chabert, 1998 ; Roman, 2009) comme étant composée de trois paramètres que nous allons rapidement distinguer mais qui restent, ne l'oublions pas, intimement imbriqués et mêlés dans la clinique. Ces paramètres constitutifs de la situation projective rendent compte, au travers de leurs interactions, des différents enjeux sous-tendus par la passation d'une épreuve projective.

Le premier de ces paramètres est le matériel projectif lui-même. Il est généralement « à la fois concret et ambigu » (Anzieu & Chabert, 1983) et cultive un certain flou soit sur le versant de la perception[82], soit sur le versant relationnel[83]. Quoi qu'il en soit, le matériel se doit nécessairement d'être un tant soit peu ambigu afin de favoriser la multiplicité des interprétations subjectives possibles dont le choix de l'une d'entre elles signerait en partie les préoccupations du Sujet. Le matériel projectif fait ainsi preuve d'une ambiguïté certaine, que ce soit au niveau des planches ou au niveau de la consigne de l'épreuve. Il est saturé par des sollicitations latentes ayant pour but de mettre au jour les processus inconscients à l'œuvre au sein du fonctionnement psychique de l'enfant[84]. Le matériel proposé est aussi avant tout un objet faisant office de média, d'intermédiaire entre le clinicien et l'enfant, généralement sur un mode ludique. L'introduction de cet objet tiers non neutre, favorisant l'instauration d'une situation triangulée, va modifier la relation clinique et permettre un « dégagement du lien du regard » (Roman, 1998). L'objet-test participe ainsi à la fois du domaine de la réalité en tant qu'objet réel, palpable et modifiant la configuration relationnelle et du domaine de l'imaginaire au sens où il est chargé de significations personnelles par l'enfant, via la projection, permettant ainsi l'expression et la mise en lumière d'investissements subjectifs (fantasmes, affects et représentations). Par ses caractéristiques à la fois ambigües et concrètes, le matériel se prête donc à une analyse objective (contenu manifeste) et à une interprétation subjective (contenu latent).

[82] Il s'agira par exemple pour les épreuves thématiques d'une ambiguïté relative à l'identification des personnages ou à des éléments formalisant le décor.
[83] Par exemple, il sera ici question d'une ambiguïté concernant la nature des relations représentées sur les planches de l'épreuve thématique.
[84] Nous nous centrerons dans cette partie sur la situation projective telle qu'elle peut être définie pour l'enfant, et cela, dans le cadre du bilan psychologique de l'enfant.

Le deuxième paramètre constitutif de la situation projective concerne celui qui y est soumis à savoir l'enfant. Il s'agira plus précisément ici, d'une part des enjeux transférentiels de l'enfant sur l'objet test et sur la personne du clinicien, d'autre part de la possibilité pour l'enfant, eu égard à la consigne[85] et à son apparent caractère paradoxal de supporter cette contradiction interne et de déployer son espace imaginaire sans se trouver débordé sur le plan psychique. Concernant le versant transférentiel, la situation projective peut être vécue par l'enfant de diverses manières. La passation peut par exemple être envisagée sur un mode scolaire obligeant ainsi l'enfant à trouver LA bonne réponse, l'histoire qui donnera entière satisfaction au clinicien, ce dernier étant plutôt, dans ce contexte, envisagé dans une fonction de testeur au sens strict du terme. L'enfant peut aussi considérer l'entièreté de l'espace qui lui est dédié et en profiter à un point tel que la passation devient synonyme d'espace de déversement, de logorrhée, de débordement de l'imaginaire où les histoires ne se terminent jamais véritablement, tout cela dans le but de bénéficier jusqu'à la dernière seconde de la relation privilégiée et exclusive qu'induit la situation projective. D'autres encore peuvent être frappés d'une inhibition massive qui donne à la passation une tonalité angoissante empêchant ainsi en partie le déploiement des processus psychiques. Ces quelques illustrations données à titre d'exemple nous permettent de souligner à quel point la relation spécifique qui s'établit entre l'enfant et le clinicien au sein de la situation projective est, d'une part unique et donc très variable d'un enfant à l'autre, d'autre part très importante à considérer du fait de ses répercussions sur les réponses projectives que recueillera le clinicien. Nous n'entrerons pas ici dans le détail des différentes possibilités qu'a l'enfant de considérer la situation projective, cela nécessiterait un espace bien plus conséquent. Nous souhaitons malgré tout souligner, certes avec insistance, à quel point considérer avec attention les données transférentielles et les remarques émises par l'enfant s'avère fondamental quant à l'appréciation globale du protocole de l'enfant.

Le troisième et dernier point caractéristique de la situation projective a trait au clinicien. Il constitue le troisième terme de cet ensemble et en est d'ailleurs la pierre de touche. En effet, les enjeux contre-transférentiels revêtent selon nous une importance capitale quant à la configuration relationnelle et à la nature du protocole recueilli. Les positions contre-transférentielles du clinicien ont ainsi une influence sur la manière dont l'enfant pourra élaborer ses récits, s'inscrire dans la dynamique inhérente à l'épreuve projective ou

[85] Pour Shentoub (1990), la consigne constitue l'un des trois paramètres de la situation projective avec le matériel et le clinicien.

s'autoriser à exprimer affects et fantasmes. Pour exemplifier, une position rigide de la part du clinicien aura de grandes chances d'aboutir à un protocole assez restrictif[86]. Dans l'optique inverse, un positionnement étayant et contenant du clinicien, adapté à l'enfant lui permettra de laisser aller plus aisément son imagination et la mise en récit des images présentées. Au-delà du nécessaire et constant ajustement du clinicien aux réactions transférentielles de l'enfant, le clinicien devra prendre garde (et donc connaitre et reconnaitre) l'importance de ses conceptions personnelles et de leur poids respectif dans ses propres manifestations comportementales. Nous pouvons exemplifier notre propos au travers de deux situations : le rapport à la norme, qu'il s'agisse d'une normativité liée à l'épreuve projective ou au développement, et la personnalité même du clinicien. Dans le premier cas, la formulation par l'enfant d'un élément de réponse particulièrement étonnant peut questionner, déstabiliser ou inquiéter le clinicien au regard des normes et de la connaissance qu'il a de l'épreuve utilisée. La centration de ce dernier sur le caractère non normatif de la réponse infiltrerait le plan comportemental et rendrait compte au travers d'indices corporels de la gêne ou du malaise du clinicien contribuant alors à rendre le climat de passation plus pesant encore. Dans le second cas, la personnalité du clinicien, par exemple un fonctionnement de type obsessionnel, pourra interférer dans le déroulement de la passation de par une approche trop rigoureuse et rigide à travers de fréquentes questions pour amener l'enfant à définir avec plus de clarté les récits qu'il narre. Le risque étant ici de privilégier l'application technique de l'épreuve projective au détriment d'un aménagement relationnel de la passation qui permettrait de favoriser la liberté constitutive de la situation projective et de la consigne proposée à l'enfant. Notons enfin que le clinicien peut se trouver lui aussi pris dans une situation paradoxale à plusieurs niveaux : d'abord au niveau de la démarche globale d'évaluation du fonctionnement psychique, ensuite sur le plan de la passation elle-même et de ses potentielles interventions au sein de la situation projective. Dans le premier cas, le clinicien pourrait, à tort, penser que l'évaluation du fonctionnement psychique s'avère très éloignée de la singularité du sujet au sens où elle a pour but de statuer sur le fonctionnement psychique global du Sujet en référence à une théorie psychopathologique. Nous pensons par rapport à ce premier point qu'il s'agit en réalité de la position inverse et que c'est au travers de la situation projective que peuvent être dégagés des éléments référant à la fois à une forme d'organisation psychopathologique ou de fonctionnement psychique et à des éléments idiosyncrasiques du patient qui vont colorer les réponses projectives. Dans le second cas, le paradoxe est fonction

[86] Mis à part peut être en phase de latence où, nous le verrons plus loin, les protocoles d'enfants tout venants restent assez restrictifs et parfois essentiellement limités à une appréhension de la réalité externe.

de la personnalité du clinicien qui peut être mis en difficulté pour trouver l'équilibre entre un nombre trop important de relances auprès de l'enfant qui pourraient largement influencer la construction et le contenu de ses récits et l'absence de relance qui pourrait donner lieu à des récits restrictifs et peu construits.

En résumé, nous souhaitons particulièrement insister sur l'idée selon laquelle les trois termes que nous venons de définir participent de la dynamique de la situation projective non seulement de par leur addition les uns aux autres mais plus encore de par les relations et les interactions globales qu'ils entretiennent et qui dépassent la simple somme des différents paramètres. Par ailleurs, nous pouvons constater qu'ils relèvent tous à leur niveau d'un paradoxe au sens winnicottien du terme : le matériel de par son contenu manifeste et ses sollicitations latentes est à la fois ancré dans le réel et dans l'imaginaire ; le clinicien de par sa présence physique incontestable, son contre-transfert et la formulation de la consigne (en tant qu'elle demeure assez peu précise pour autoriser un certain espace de liberté) est aussi à la limite du réel et de l'imaginaire ; l'enfant enfin du fait de sa présence effective au sein de la situation projective considérée comme un dispositif à symboliser et du maniement qu'il aura de la consigne participe, lui aussi, du caractère transitionnel de la situation projective. Cette dernière est ainsi intégralement sous-tendue par un appel aux conduites transitionnelles dont l'enfant pourra se saisir pour surmonter ou non les contradictions intrinsèques au dispositif projectif. À cet égard, la situation projective est considérée par Shentoub (Shentoub et al, 1990) et d'autres auteures (Brelet, 1986 ; Brelet-Foulard & Chabert, 1990) comme une véritable situation de conflit qui oppose réalité et imaginaire, processus primaires et processus secondaires, contrôle et laisser-aller, travail de pensée et travail du fantasme.

3.2 La situation CAT

3.2.1 Épreuve thématique et processus de réponse CAT

Nous venons de voir à quel point la situation projective pouvait être considérée intrinsèquement comme une situation de conflit entre réel et imaginaire, il nous faut maintenant envisager l'épreuve thématique elle-même et plus précisément le CAT au regard des spécificités du matériel qu'il propose.

Il est désormais classique dans la littérature (Guinand, Delfosse & Bradfer-Blomart, 1969 ; Perron, 1969a, 1969b ; Rausch de Traubenberg & Boizou, 1977 ; Anzieu & Chabert, 1983 ; Chabert, 1983 ; Brelet, 1986 ; Brelet-Foulard & Chabert, 1990 ; Shentoub et al., 1990 ; Boekholt, 1993 ; Chabert, 1998 ; Roman, 2009) de différencier les épreuves structurales (le Rorschach plus particulièrement) des épreuves thématiques tant du point de vue de leur nature (le stimulus présenté) que de l'objectif qu'elles visent (en lien avec le matériel lui-même). Les nombreuses différences entre les deux types d'outils, loin d'être un facteur de problème constituent plutôt une force qui rend compte de la vitalité et de la rigueur de la méthodologie projective au sens où les deux types d'épreuves s'avèrent complémentaires (Anzieu et Chabert, 1983) dans leur exploration du fonctionnement psychique.

Le premier critère de différenciation entre les deux épreuves a trait à « la qualité des organisateurs du stimulus » (Roman, 2009). En effet, le matériel de l'épreuve thématique est un matériel figuratif et ambigu dont le stimulus est organisé de telle sorte qu'il puisse solliciter et mettre en avant les principaux conflits qui jalonnent le développement à travers « des expériences concrètes et identifiables » (Boekholt, 1993). L'épreuve de Rorschach, au contraire, sollicite la structuration et l'organisation d'un stimulus qui ne l'est pas au départ (taches d'encre). Il n'est donc absolument pas figuratif et ne peut être décrit sur le plan manifeste qu'avec des indications référant aux caractéristiques des tâches.

Le deuxième indicateur permettant une nette distinction entre les deux types d'épreuves est en lien avec le précédent. En effet, c'est en appui sur le matériel de l'épreuve projective que l'on peut considérer la finalité de cette dernière. Le matériel non organisé du Rorschach va ainsi viser la structuration interne du patient, les fondements de l'identité, la représentation de soi et la symbolisation primaire à travers la représentation de chose (Roussillon, 1997). Le matériel de l'épreuve thématique aura quant à lui pour objectif de solliciter les représentations de relation et la liaison au langage d'un récit comprenant les éléments perceptifs figurés sur la planche c'est-à-dire la symbolisation secondaire (Roussillon, 1997). Dans la même optique de différenciation de ces deux épreuves projectives, Villerbu (1993) propose de considérer le Rorschach et le TAT comme les deux prototypes fondamentaux des épreuves projectives et de les différencier sur la base du travail psychique qu'il sollicite chez le patient. Pour caractériser le Rorschach, l'auteur propose la notion d'*énigme* au sens où le travail psychique demandé au patient implique la création d'une chose (représentation de chose) à partir d'une forme que l'on peut considérer au départ comme non signifiante et énigmatique. Pour caractériser le TAT, et par extrapolation les épreuves thématiques, l'auteur propose la notion d'*intrigue* puisque la consigne donnée au Sujet nécessite que celui-ci crée

une histoire qui mette en scène les éléments figurés sur la planche tout en prenant en compte la dimension d'historicité et les exigences narratives.

Le dernier point qui permet de discriminer les deux types d'épreuves concerne le dépouillement, le traitement et l'interprétation des réponses projectives. Au Rorschach, il s'agira de travailler plus particulièrement sur la représentation de chose c'est-à-dire sur le contenu des réponses projectives au niveau de la forme, du déterminant et du contenu. Comme le soulignent Anzieu & Chabert (1983) au sujet du Rorschach, la tâche demandée au patient est d'ordre paradigmatique c'est-à-dire qu' « Il doit décoder un matériel astructuré, faire surgir un paradigme du stock lexical » (p. 35). Il est ainsi mis en demeure de décoder le matériel non figuratif et, sur la base de ce processus, de formuler une réponse (*énigme* pour Villerbu, 1993). Il en est tout autrement aux épreuves thématiques puisque les éléments figuratifs sont d'emblée présents sur la planche. Il s'agira plutôt dans ce contexte d'opérer une tâche d'ordre syntagmatique : « […] avec les éléments lexicaux donnés dans chaque image, le sujet est invité à composer un récit, c'est-à-dire à structurer un message » (*ibid*, p. 36). On retrouve ici la notion d'*intrigue* proposée par Villebru (1993). Il nous paraît important de souligner ici que le fait que les éléments soient d'emblée présents sur la planche n'indique aucunement, d'une part qu'ils seront tous utilisés dans la construction du récit, d'autre part qu'ils seront tous perçus et identifiés correctement du point de vue manifeste ; c'est d'ailleurs pour cette raison que nous ne pouvons totalement adhérer à un axe interprétatif de l'épreuve thématique qui serait presque intégralement préoccupé de la construction du récit et cela, en dépit de l'identification des personnages, des objets (registre perceptif) et des thèmes mis en scène aux planches. Précisons à ce sujet que l'analyse du thème du récit nous paraît, à l'instar d'autres auteurs (Corman, 1961, 1972, 1976 ; Perron, 1969a, 1969b), des plus fondamentale car malgré la nature figurative du matériel, les différents éléments perçus pourront être organisés différemment pour donner lieu à un thème banal ou non. Nous inclinons à penser qu'il serait plus pertinent et plus cohérent de considérer deux niveaux de lecture différents qui concerneraient d'une part l'organisation du récit tel qu'il est entendu par l'école de Paris au travers des dimensions de lisibilité, de négociation entre réel et imaginaire et de procédés d'élaboration du langage, d'autre part l'organisation des différents éléments figurant sur la planche au travers de l'identification des personnages, des objets et du décor ; cette organisation donnant une coloration particulière au récit en en faisant un thème banal ou original. Nous pensons ainsi que l'histoire, le récit CAT ne peut être pleinement appréhendé qu'en prenant nécessairement en compte ces deux dimensions d'organisation qui s'articulent au sein de la situation projective pour donner vie

subjectivement aux éléments objectifs présents sur les planches. Nous pourrions finalement dire qu'il s'agirait de considérer les deux modalités de symbolisation proposée par Roussillon (1997) : la symbolisation primaire qui pourrait en partie être formalisée par l'identification des personnages, objets et décors en tant que représentations de choses investies, et la symbolisation secondaire qui impliquerait une liaison de ces représentations au langage pour aboutir à la construction d'un récit.

L'épreuve thématique, nous venons de le souligner, implique la présentation d'un matériel figuratif et ambigu. Les différents éléments présents sur la planche pourront ou non être utilisés par l'enfant pour aboutir à la construction d'un récit, d'une histoire. Nous le voyons ici, le processus inhérent à la situation CAT revêt plusieurs dimensions qui s'enchevêtrent et qui sont synthétisées par Boekholt (1993) quand elle affirme que la création thématique : « […] repose sur une triple activité : percevoir, représenter, symboliser » (p.22). Ce triptyque de l'activité projective proposée par Boekholt (*ibid*) nous paraît coïncider en partie à la fois avec les théorisations de Roussillon sur la métapsychologie projective des processus (1995, 1997) et avec les élaborations issues des travaux de Roman (2009).
En effet, le premier terme, percevoir, implique une phase de saisie du stimulus et donc des éléments présentés sur la planche. C'est en quelque sorte un préalable à la représentation qui va permettre la différenciation des éléments de la planche ainsi que leur investissement libidinal ; on peut ici faire le lien avec le premier « des points de butée de la symbolisation » proposé par Roman (2009) et avec les deux premières étapes d'organisation de la perception décrite par Roussillon (1997). Cette première étape sous-tend la seconde, formulée par Boekholt (1993) avec le terme de « représenter ». L'axe allant de la perception à la représentation n'est pas un trajet direct, en effet, comme le rappelle Roussillon (1997), cela sera fonction « […] de la manière dont le Moi se sent affecté par cette perception ainsi organisée et investie libidinalement » (p. 33). Si cette perception fait sens, elle se trouvera du même coup intégrée à un réseau de représentations de choses déjà existantes et signifiantes pour le sujet. Dans cette optique, le percept[87] est intégré et l'enfant peut y reconnaitre « quelque chose de lui […] dans un contexte narcissique et pulsionnel signifiant pour lui » (p. 33). Dans le cas contraire, la non-mise en sens pourra se trouver formalisée par un évitement d'une partie du stimulus, un temps de latence excessif (signant un choc face à la planche) ou

[87] L'usage des termes « percept » et « indice perceptif » n'ont pour nous pas trait à l'intégralité de la planche mais aux éléments qui y sont présentés et qui peuvent être saisis ou évités séparément. Cette même logique nous parait prévaloir au sujet de la représentation de chose.

le scotome d'un élément précis de la planche. C'est, selon nous, à cette étape que se joue ce que Boekholt (1993) nomme, dans sa grille de cotation, « fausse perception ». Pour en expliquer l'émergence, deux possibilités nous paraissent envisageables. La première implique que la représentation de chose basée sur l'indice perceptif soit considérée comme trop signifiante pour l'enfant au vu du contenu latent de la planche ce qui aurait pour conséquence de déformer, de tordre le percept afin qu'il puisse être conforme coute que coute à une représentation de chose moins désorganisatrice pour l'appareil psychique. La seconde implique un mouvement différent à savoir que la représentation favoriserait, de par sa nature ou sa qualité, une association avec un réseau de représentations qui emprunterait quelques caractéristiques identiques à l'élément sans pour autant les partager totalement, la représentation étant en définitive assez éloignée du percept manifeste. Dans cette perspective, la fausse perception procéderait d'emblée d'une mise en sens au regard seulement de l'activation d'un réseau d'association particulier. Par exemple, la canne possédée par le lion à la planche III peut être perçue comme une arme à feu c'est-à-dire qu'un réseau associatif particulier serait activé sur la base, d'une part de la qualité de l'objet (sa forme, sa longueur…), d'autre part de l'image phallique véhiculée par le lion (contenu latent).

Enfin, la dernière étape, symboliser pour Boekholt (1993), recours au langage en tant qu'opération de symbolisation chez Roman (2009), symbolisation secondaire pour Roussillon (1997), implique un trajet de la représentation de chose vers le préconscient, cet axe nécessitant un passage obligatoire par la censure qui lui fera « […] subir un nouveau travail de mise en sens et en cohérence, qui vise une harmonisation avec l'organisation »'officielle »' du Moi » (*ibid*, p.33). Une fois ce nouveau travail de mise en sens effectué, la représentation de chose, basée sur le percept, pourra être liée aux représentations de mots et être en définitive formulée en tant que réponse projective par l'enfant.

Le modèle que nous venons de décrire, largement inspiré de celui proposé par Roussillon (1997), nous paraît des plus heuristiques pour envisager les modalités de symbolisation chez l'enfant. Nous avons néanmoins dû l'adapter quelque peu à l'épreuve thématique mais nous pensons ici ne pas avoir trahi la pensée originelle de l'auteur. Ce modèle, que nous pourrions appeler « processus CAT » pour le conformer à l'épreuve projective que nous étudions, nous paraît être assez représentatif du processus de production de la réponse aux épreuves thématiques. Par ailleurs, l'auteur affirme, et nous sommes en partie en accord avec lui, que les épreuves thématiques sollicitent plus particulièrement la dernière étape du processus de

symbolisation c'est-à-dire la liaison des représentations de chose aux représentations de mot (symbolisation secondaire). Nous abondons dans ce sens et souhaitons malgré tout nuancer ce propos en affirmant qu'il nous paraît important d'accorder une certaine attention au traitement des éléments présents sur la planche (personnages, éléments, objets) car ils vont constituer des représentations de chose dans la suite du processus et cela, malgré leur caractère plus ou moins induit par le matériel. À nouveau, la présence d'un certain nombre d'éléments sur l'image n'implique pas nécessairement que l'intégralité de ces éléments soit utilisée, seuls les plus signifiants pour l'enfant le seront.

Nous souhaitons souligner ici que les trois processus du travail psychique mis en jeu, pour Boekholt (1993), au sein de la situation projective (percevoir, représenter, symboliser) peuvent être, selon nous, clairement mis en lien avec les trois paramètres constitutifs de la situation projective. En effet, le premier terme, percevoir, pourrait désigner le matériel lui-même, l'objet-test en ce qu'il sollicite des conduites en appui sur la fonction de perception ; le second terme, représenter, pourrait désigner l'enfant lui-même et en filigrane le travail psychique que l'enfant doit faire pour et par lui-même afin de favoriser l'émergence d'une représentation psychique ; le troisième terme, symboliser, pourrait quant à lui désigner la relation unissant l'enfant au clinicien au sens où une fois la symbolisation primaire effective, il reste à lier la représentation aux mots et à communiquer la réponse (exigences de lisibilité) à la personne du clinicien sans laquelle la symbolisation secondaire est impossible dans le cadre de la situation projective. Ainsi, à chaque temps du travail psychique qu'implique la situation CAT correspond un paramètre constitutif de la situation projective.

3.2.2 Spécificités du CAT

Pour mieux présenter les caractéristiques et spécificités du CAT, nous avons choisi de mettre en avant ses différences avec les autres épreuves projectives thématiques. Nous prendrons ainsi le TAT et le Patte-Noire comme étalons de comparaison.

À la différence du Patte-Noire (PN) élaboré par Corman (1961, 1972, 1976), nous pouvons souligner que le matériel du CAT implique la figuration d'animaux *issus d'espèces différentes*. Certes, certaines espèces se trouvent être présentes à plusieurs planches, parfois successives (c'est le cas des ours aux planches V et VI), mais il ne s'agit pas comme au PN d'une famille issue d'une seule espèce animale qui est figurée dans diverses situations sur l'intégralité des planches. Au CAT, la variété des espèces animales (neuf espèces différentes

au total) permet probablement à l'enfant de différencier les planches et partants, les différentes sollicitations latentes. Par ailleurs, la plupart des situations mises en avant sur les planches du CAT concernent avant tout des situations de la vie quotidienne (promenades en forêt, repas, discussions parentales) incarnées par des animaux ce qui donne à voir, pour chaque planche, une scène de nature tout à fait anthropomorphique. Pour le PN, les scènes ne sont pas anthropomorphes et sont naturelles à ce que peut connaitre l'animal en question. Notons enfin sur le plan du contenu que le dessin de l'intégralité des planches du CAT est estompé et imprécis (les éléments de certaines sections étant quasiment impossibles à identifier) tandis que les images utilisées pour l'épreuve PN sont extrêmement précises et dénuées d'ambiguïté perceptive.

Sur le plan de la méthodologie, trois différences paraissent à signaler. *La première* a trait au nombre de planches utilisées, dix pour le CAT alors que le PN n'en compte pas moins de dix-sept ; *la seconde* concerne la dimension des planches, celles du CAT sont de grand format (26 X 22 cm) tandis que les planches du PN sont d'un format plus réduit (13 X 18 cm) ; *la troisième* a trait à la méthodologie de la passation, au CAT les planches sont présentées successivement et cela dans un ordre précis et immuable alors qu'au PN la méthode de passation, qui constitue l'apport orignal de l'auteur, implique la présentation du frontispice, le choix par l'enfant des planches qu'il souhaite raconter ou non et la méthode des préférences-identifications (Corman, 1961). Sur ce point de différence, nous pensons qu'il peut être intéressant de proposer un espace de liberté supplémentaire au cours de la passation du CAT à travers l'épreuve des choix[88] qui peut être proposée en fin de passation et qui peut permettre à l'enfant de se positionner sur les planches aimées ou non aimées.

La comparaison du CAT avec l'outil TAT concentre moins de différence qu'avec l'épreuve précédente du fait que Bellak s'est inspiré du fonctionnement du TAT pour élaborer le CAT spécifiquement dédié aux enfants. En effet, seuls trois points nous paraissent importants à signaler pour pouvoir distinguer les deux épreuves. *Le premier* concerne le contenu même des planches, le matériel du TAT impliquant la seule figuration de personnages humains contrairement au CAT ; *le second* a trait au nombre de planches présentées qui varient en fonction de l'âge et du sexe du patient (14 pour les garçons, 12 pour les filles), l'ordre de présentation demeurant néanmoins le même au cours de la passation ; *le troisième* est en lien avec les sollicitations latentes du matériel au sens où l'on considère ces dernières comme étant de natures préœdipiennes au CAT et clairement œdipiennes au TAT, le compromis

[88] Cette modalité de passation est aussi classiquement proposée à l'épreuve de Rorschach.

œdipien constituant le point nodal de cette dernière épreuve. Le peu de différences entre les deux épreuves ainsi que la nature des sollicitations préœdipiennes du CAT ont poussé certains auteurs (Debray, Pieuchot) à proposer le TAT dés l'âge de 6 ans (Debray, 1987) ce avec quoi nous sommes totalement en désaccord pour plusieurs raisons que nous détaillerons plus loin.

3.2.3 Analyse du matériel (contenu manifeste et contenu latent)

3.2.3.1 Analyse des planches

De par sa nature les conduites paradoxales sollicitées par l'épreuve projective, il nous paraît absolument fondamental de nous arrêter sur la description précise des planches tant sur le plan du contenu manifeste que sur celui du contenu latent. Pour cela, nous avons choisi de recouper les différentes propositions formulées par les auteurs qui se sont intéressés à la description du matériel du CAT, à savoir Leopold et Sonya Bellak (1954, repris par Guinand, Delfosse & Bradfer-Blomart en 1969), Boulanger-Balleyguier (1960), Haworth (1966, traduit et repris par Boekholt en 1993), Chabert (1980), Anzieu et Chabert (1983) ainsi que Boekholt (1993), d'en proposer des modifications quand cela s'avère selon nous nécessaire et, en définitive, d'en réaliser une synthèse globale. Précisons que dans son ouvrage, Boekholt (1993) propose de considérer certains éléments présents sur les planches comme pouvant être des détails fréquents (D) ou des détails secondaires (Dd)[89]. Nous les excluons de fait de notre présentation car ils ne sont la résultante d'aucune étude statistique précise. Nous mènerons cette opérationnalisation au cours de notre travail de recherche pour pouvoir bénéficier d'une nouvelle liste de détails issue d'un traitement statistique des données.

Pour chaque planche, nous présenterons le contenu manifeste, le contenu latent[90], les raisons qui nous ont amenés à modifier le contenu manifeste ainsi qu'une description succincte des particularités de chaque planche et des principales dimensions soulevées par le contenu latent. Nous terminerons cette partie par une approche globale du matériel au travers de l'articulation des différentes planches, articulation inhérente à la présentation des planches dans l'ordre. Précisons enfin que, pour Boekholt (1993), chaque planche est susceptible de renvoyer par ses dimensions intrinsèques à trois axes : les fondements de l'identité, la

[89] Reprise de la terminologie utilisée à l'épreuve de Rorschach pour la localisation des réponses.
[90] Principalement inspiré des considérations de Chabert (Chabert, 1980 ; Anzieu & Chabert, 1983) reprises par Boelholt (1993).

position dépressive et le complexe œdipien. Pour intéressante que paraisse la démarche proposée par l'auteur au sens où nous sommes en accord avec cette idée selon laquelle le matériel peut réactiver des représentations qui ne sont pas nécessairement celles sollicitées prioritairement par la planche, nous préférons ici nous limiter à une approche précise du matériel et nous reviendrons plus particulièrement dans la partie « résultats » sur les différents registres de conflits réactivés par les planches.

Planche I[91]

Contenu manifeste : « *Trois poussins assis autour d'une table sur laquelle il y a un grand bol plein de nourriture ; à l'écart, un grand poulet estompé* ».
Contenu latent : « renvoie à une relation à l'image maternelle de l'ordre de l'oralité » (Chabert) ; satisfaction ou frustration sur le plan oral « autour de laquelle se centre la rivalité fraternelle » (Bellak, Haworth et Boekholt).

Le contenu manifeste est ici largement repris des travaux de Chabert (1980). Nous y avons ajouté la mention de la « nourriture » pour le contenu du bol (Bellak ; Guinand, Delfosse et Bradfer-Blomart) ainsi que la disposition spatiale « à l'écart » pour le grand poulet estompé. Nous pensons qu'il faut insister ici sur la position de ce personnage qui n'est pas seulement « à côté » selon nous mais bien « à l'écart » de la scène qui en train de se dérouler.
Sur le plan du contenu latent, nous pouvons dire que cette planche qui inaugure la passation vise les débuts de la vie psychique et sollicite plus particulièrement la relation à l'image maternelle dans une valence orale, cela en référence par exemple au modèle kleinien de la position schizo-paranoïde et à la partition objectale bon/mauvais qui précède l'ambivalence. Cette planche, la seule représentant une figure parentale accompagnée de trois enfants, sollicite en somme deux axes qui peuvent s'articuler : la rivalité fraternelle à travers la figuration des trois poussins et de leur relative indifférenciation[92] et les qualités de la figure maternelle au regard de la situation figurée (Anzieu & Chabert, 1983). Au travers de ces différents registres, c'est l'introjection et la stabilité de l'objet interne qui se trouvent, dans le fond, questionnées en tant qu'elle favorise ou non une certaine contenance psychique liée à l'établissement des premières relations objectales.

[91] Nous privilégions ici une numérotation des planches en chiffres romains malgré le fait que cela soit réservé à certaines épreuves projectives, particulièrement l'épreuve de Rorschach.
[92] Indifférenciation relative au sens où l'un des poussins peut parfois être considéré comme plus âgé du fait de l'absence de bavoir à son cou, contrairement aux deux autres poussins.

Planche II

Contenu manifeste : « *Un grand ours tire à un bout d'une corde, tandis qu'un autre ours et un ourson tirent à l'autre bout ; la scène se déroule sur un terrain vallonné* ».
Contenu latent : « renvoie à la relation triangulaire parents-enfant, dans un contexte agressif et/ou libidinal » (Chabert) ; « les réponses se rapportent au choix identificatoire et à l'expression d'une interaction agressive ou ludique. La corde véhicule des intérêts phalliques et masturbatoires » pour Haworth (Boekholt). La rupture de la corde peut impliquer des craintes de punition ou de castration (Bellak).

Nous avons privilégié ici le contenu manifeste proposé par Bellak et repris par Guinand, Delfosse et Bradfer-Blomart car il insiste plus, selon nous, sur la répartition des protagonistes de chaque côté de la corde. Par ailleurs, nous avons nous-mêmes ajouté la mention du décor vallonné du fait qu'il constitue selon nous un élément important sur le plan manifeste.
Concernant le contenu latent, nous pouvons souligner le fait qu'il s'agit de la seule planche du CAT qui sollicite aussi clairement la triangulation et la dynamique œdipienne qui serait formalisée par un jeu d'alliance (agressif *vs* libidinal) et donc par le choix de l'enfant pour l'un des deux parents contre l'autre. Sont interrogés à cette planche les possibilités d'identification et de différenciation (la différence des générations est claire tandis que la différence des sexes n'est pas figurée) et à travers ces processus, ce sont bien les notions de castration, d'établissement des relations objectales sur le mode rapprochement/opposition (Chabert, 1980 ; Anzieu & Chabert, 1983) et de dialectique puissance/impuissance qui se trouvent sollicitée (*ibid*).

Planche III

Contenu manifeste : « *Un lion ayant une pipe et une canne est assis dans un fauteuil ; en bas de la planche, à droite, une petite souris apparait à un trou* ».
Contenu latent : « renvoie à la relation à une image de puissance phallique » (Chabert) ; « renvoie à une image paternelle puissante dont les attributs peuvent être valorisés ou dénigrés » (Boekholt) ; la petite souris incarne l'impuissance ou la ruse selon Haworth (Boekholt) et peut être vue comme victorieuse ou victime du lion (Bellak).

Nous avons ici fusionné les propositions de Chabert (première partie de la phrase) et de Bellak (deuxième partie de la phrase) car nous pensons que la seconde partie rend compte d'un certain mouvement concernant la souris qui n'est pas, comme dans la formulation de Chabert, dans un état statique mais bien dans une présence plutôt active (« apparaitre »).
Cette planche, la seule à représenter une image phallique (quelque soit la figure parentale y étant associée) implique de la part de l'enfant un positionnement qui peut disqualifier totalement l'objet ou au contraire le surinvestir positivement et cela en lien avec les éléments signifiants saturant la planche (canne, pipe…). La présence de la souris renforce la « cohésion interne » de la planche au sens où à travers ce personnage et la possible relation qu'il peut établir avec le lion, c'est la question de la puissance/impuissance qui se trouve interrogée dans un contexte potentiellement agressif. Ainsi, se trouvent tout autant sollicités la position dépressive et les éléments liés à l'abord de l'Œdipe.

Planche IV

Contenu manifeste : « *Un grand kangourou ayant un chapeau, un sac et un panier dans lequel il y a des provisions. Il a dans sa poche ventrale un bébé kangourou qui tient un ballon. Derrière lui, un enfant kangourou plus grand sur une bicyclette. À droite de la planche, on aperçoit au loin des sapins et une maison* ».
Contenu latent : « renvoie à la relation à l'image maternelle éventuellement dans un contexte de rivalité fraternelle » (Chabert) ; renvoie à la question de la naissance et aux conflits d'autonomisation/dépendance (Bellak, Haworth, Boekholt).

Concernant le contenu manifeste, nous avons largement repris ici les formulations de Chabert et en avons seulement modifié trois éléments : le premier a trait au contenu du panier pour lequel nous suivons l'option indiquée par Boekholt (utilisation du terme de « provisions »), le second se rapporte à une précision sur la taille (« plus grand ») du kangourou à bicyclette (Bellak), le dernier concerne la mention d'éléments de décors qui nous paraissent importants à signaler à savoir la présence, au fond de l'image, de sapins et d'une maison (Boulanger-Balleyguier).
Les sollicitations latentes visent principalement ici la relation à la figure maternelle (foisonnement d'éléments signifiants), colorée ou non par la rivalité fraternelle et par les questionnements en lien avec les origines ; ces différentes dimensions étant infiltrées par les conflits de séparation-individuation. Il s'agira alors d'observer quelles sont les qualités

attribuées à l'objet maternel et quelles interactions peuvent être mises en place entre les différentes protagonistes. Notons que l'environnement est fortement représenté à cette planche, contrairement aux précédentes, et qu'il peut signer quand il est surinvesti un possible « vécu de perte d'objet et/ou d'abandon » (Boekholt, 1993). Remarquons enfin que cette planche est la seule où figure la représentation d'un bébé lié à sa mère.

Planche V

Contenu manifeste : « *Dans une chambre sombre, un petit lit avec deux oursons dedans. Derrière, un grand lit dont les couvertures semblent soulevées par quelque chose* ».
Contenu latent : « renvoie à la curiosité sexuelle et aux fantasmes de scène primitive » (Chabert) ; renvoie aussi aux jeux sexuels entre enfants pour Haworth (Boekholt) et Bellak.

Concernant le contenu manifeste, nous avons ici repris l'entièreté de la formulation proposée par Chabert.
Le contenu latent de cette planche, la seule à figurer deux enfants seuls[93], a trait au fantasme originaire le plus fondamental, le fantasme des origines, de la scène primitive et cela, à travers la partition figurée de deux lits de tailles différentes. En lien avec la scène primitive, ce sont les questions de différenciation (sur les plans générationnels et sexuels) et d'isolement du couple parental qui sont interrogés dans un contexte favorisant justement le rapproché libidinal des parents au détriment des enfants. Il s'agira alors d'envisager plusieurs axes : l'axe des parents, l'axe des enfants en lien avec l'axe parental, et en filigrane, les défenses massives et rigides potentiellement utilisées pour court-circuiter la circulation pulsionnelle et la pression fantasmatique.

Planche VI

Contenu manifeste : « *Une grotte sombre au fond de laquelle on voit plus ou moins deux grands ours. Devant, un petit ours étendu, yeux ouverts, et des feuilles* ».
Contenu latent : « renvoie à la curiosité sexuelle et aux fantasmes de scène primitive » (Chabert) ; renvoie aussi aux jeux sexuels entre enfants pour Haworth (Boekholt) et Bellak et à la situation triangulaire (Bellak).

[93] Nous considérons en effet que les mouvements observés dans le grand lit sont avant tout de l'ordre de l'implicite tandis que les deux oursons sont explicprocédéent figurés.

Nous avons repris ici en partie la formulation de Chabert et avons opéré quelques légères modifications. Nous avons ajouté la mention « sombre » pour désigner la faible luminosité présente dans la grotte (en référence à la planche précédente) ainsi que le terme « étendu » qui rend selon nous mieux compte de la posture corporelle adoptée par le petit ours (Bellak).
Le contenu latent est ici très proche du précédent puisqu'il concerne lui aussi la scène primitive et la curiosité sexuelle et qu'il représente des ours. Néanmoins des différences subsistent au sujet du nombre de personnages (deux adultes et un enfant pour cette planche) et du décor de la planche (décor « naturel » en lien avec le milieu de vie des ours). À ce propos, il est intéressant de noter que cette planche a probablement été créée pour permettre une plus grande distanciation de l'enfant par rapport au contenu latent puisque les animaux sont replacés dans leur contexte naturel (saturation d'éléments signifiants moins importante) contrairement à la planche précédente qui insère cette situation dans un décor très humain, très anthropomorphique pouvant alors désorganiser plus facilement l'appareil psychique de l'enfant de par le rapprochement qui peut être fait plus clairement avec la réalité externe. Il importe ici, en tout cas, d'observer avec attention les dimensions ayant trait à la différenciation des générations et des sexes (le couple parental est clairement figuré) et à la reconnaissance de la triangulation.

Planche VII

Contenu manifeste : « *Dans la jungle, un tigre montrant les crocs et sortant les griffes, bondis vers un singe qui semble s'accrocher à des lianes et qui, lui aussi, saute en l'air* ».
Contenu latent : « renvoie à une relation chargée d'agressivité (*versus* castration ou dévoration) » (Chabert) ; « renvoie à la crainte de l'agressivité en privilégiant le registre de la castration » (Haworth repris par Boekholt, Bellak).

Nous avons à nouveau repris une partie importante de la formulation de Chabert en en modifiant néanmoins quelques points à travers l'ajout « des griffes et des crocs », ajout qui insiste sur la posture corporelle du tigre chargée d'agressivité, et à travers la mention du mouvement du singe (« saute en l'air ») qui permet d'entendre, plus encore qu'auparavant, le dynamisme inhérent à la situation figurée.
Cette planche, la seule qui représente aussi explicitement une scène d'agression, sollicite la gestion des pulsions agressives et, partant, la possibilité de maintenir différencier les deux protagonistes (agressivité active, agressivité passive) tout en liant psychiquement la

représentation à l'affect. À travers la dialectique puissance/impuissance représentée sur la planche se jouent les questions de la reconnaissance de la castration et de la gestion de la pulsion et des potentielles angoisses de dévoration pouvant désorganiser l'appareil psychique.

Planche VIII

Contenu manifeste : « *Au second plan, deux grands singes assis sur un canapé boivent dans des tasses. Au premier plan à droite, un grand singe assis sur un pouf tend son doigt vers un petit singe et lui parle. Au fond, un cadre est accroché au mur* ».
Contenu latent : « renvoie à la culpabilité liée à la curiosité et à la transgression dans la relation parents-enfant » (Chabert) ; « le grand singe au premier plan renvoie à une image parentale, paternelle ou maternelle » (Haworth repris par Boekholt) ; « l'enfant est invité à se situer dans les relations familiales » (Haworth repris par Boekholt), dans la constellation familiale (Bellak).

Nous avons à nouveau effectué des modifications mineures par rapport à l'énoncé initial de Chabert avec l'ajout, d'une part des différents plans et du positionnement des protagonistes qui nous paraît fondamental à cette planche qui interroge les relations parents-enfant, d'autre part de l'action effectuée par le grand singe au premier plan c'est-à-dire le fait qu'il parle en s'adressant au petit singe (Boulanger-Balleyguier).
Cette planche, la seule à représenter des personnages aussi différenciés et parlant ensemble, sollicite la mise en perspective de deux plans : au premier, c'est d'une interaction entre l'adulte et l'enfant dont il s'agit tandis qu'au second, c'est d'une discussion entre adultes dont on ignore tout. Cette planche sollicite donc non seulement un positionnement dans la constellation familiale, mais elle cristallise surtout la notion de punition, consécutive d'une transgression (composante surmoïque qui est d'ailleurs renforcée par le cadre au mur), et d'un interdit « vis-à-vis de cet échange du couple auquel l'enfant ne doit pas avoir accès » (Anzieu & Chabert, 1983, p. 189). Par ailleurs, on peut mettre en avant le fait que les animaux représentés (singes) renvoient clairement à la planche précédente (PVII) où un singe est menacé par l'attaque d'un tigre. Nous pourrions y voir ici une forme de survivance de l'objet (Winnicott, 1971 ; Roussillon, 2007) malgré les attaques proférées contre l'objet. Il s'agira alors d'observer à quel point, d'une part la différenciation peut être effective

(générations et sexes), d'autre part l'instance surmoïque et son corolaire, la culpabilité, peuvent se manifester dans le récit narré par l'enfant.

Planche IX

Contenu manifeste : « *Par la porte ouverte d'une pièce éclairée, on voit une pièce obscure où se trouve un lit d'enfant avec un lapin assis dedans, le lapin regardant vers la porte* ».
Contenu latent : « renvoie à une problématique de solitude et/ou d'abandon » (Chabert) ; renvoie à la curiosité sexuelle pour Haworth (Bokeholt) ; renvoie à « la crainte d'être laissé seul ou abandonné par ses parents » (Bellak).

Nous avons ici plus particulièrement utilisé la formulation de Bellak tout en insérant une partie de celle proposée par Chabert. Nous souhaitions ici insister, d'une part sur la question de la luminosité et du clair-obscur qui nous paraît importante eu égard à la sollicitation latente de la planche, la chambre est en effet en partie éclairée à la fois par la porte ouverte et par la luminosité provenant de l'extérieur (Bellak), d'autre part sur le mouvement de regard initié par le petit lapin en direction de la porte ouverte (Bellak) qui peut impliquer une certaine idée du mouvement et de la situation à laquelle le personnage est confronté.
L'avant-dernière planche, l'unique planche où n'est représenté qu'un seul personnage, sollicite plus particulièrement la position dépressive à travers les notions connexes de solitude, d'angoisses d'abandon et de « capacité à être seul ». Comme le souligne Chabert (Anzieu & Chabert, 1983), cette planche peut réactiver les deux principaux registres conflictuels, c'est-à-dire la position dépressive (vécus d'abandon) et le complexe œdipien (renvoyant à la question de la scène primitive, à la curiosité sexuelle et à l'exclusion du couple parental). Il s'agira alors d'apprécier la manière dont l'enfant reconnait et accepte ou non la solitude et dans les deux cas, la manière dont il l'aménage (*ibid*.).

Planche X

Contenu manifeste : « *Un petit chien couché à plat ventre sur les genoux d'un grand chien. À droite, un cabinet et des serviettes de toilette* ».
Contenu latent : « renvoie à la relation agressive et/ou libidinale parents/enfants dans un contexte d'analité, portant sur le rapproché corporel » (Chabert) ; « renvoie à la dialectique bêtise/punition dans un contexte surmoïque et/ou transgressif (Haworth repris par Boekholt).

La formulation de Chabert concernant le contenu manifeste de la planche a ici été reprise intégralement sans modification.

La dernière planche du protocole, qui amorce un mouvement de sortie de l'espace transitionnel, de séparation vis-à-vis du clinicien et qui entérine quasiment[94] la fin de la passation, est la seule à représenter une relation véritablement duelle entre un adulte et un enfant issus de la même espèce animale et ce, comme pour parer aux possibles angoisses de séparation réactivées par l'issue de la situation projective. Par ailleurs, elle représente, dans la séquence générale des planches, un retour à la situation duelle qui est finalement celle de la situation projective. Elle sollicite prioritairement le rapport à l'analité (la scène se déroulant dans une salle de bains) dans un contexte de rapproché entre adulte et enfant sur le versant libidinal et/ou agressif qui implique donc une gestion par l'appareil psychique de la pulsionnalité agressive et sexuelle. Plus précisément encore, c'est la question de l'apprentissage de la propreté, et à travers la qualité de l'ancrage anal, qui se trouve visé ici dans ses dimensions de soumissions à l'adulte, d'agressivité envers lui, d'obéissance ou non.

3.2.3.2 Analyse globale du matériel

Nous venons de voir, à travers l'analyse précise du matériel du CAT, que chaque planche est unique tant au point de vue de ses sollicitations latentes que sur le plan de ses particularités manifestes. Au-delà des sollicitations de chacune des planches, c'est leur articulation au sein de la situation projective qui nous paraît fondamentale car l'enfant n'est pas simplement soumis à des planches isolées les unes des autres mais bien à assemblage, à un emboitement de contenus manifestes et latents différents qui crée *une constellation de sollicitations* prenant la valeur d'une *injonction à la symbolisation*.

À l'instar de Chabert (Chabert, 1980 ; Anzieu & Chabert, 1983), il nous paraît important de souligner à quel point la succession des planches rend compte d'une « logique temporelle » analogue au développement de l'enfant. En effet, la première planche met en scène les relations les plus précoces, les plus primitives à l'image maternelle (contexte alimentaire) et à la fratrie (rivalité fraternelle). La deuxième planche introduit une situation triangulée à partir de laquelle peut être reconnue la différence des générations mais pas la différence des sexes puisqu'elle n'est pas figurée. En réalité, on peut dire que c'est à partir de la deuxième planche que s'amorce, sur le plan global de la passation, une première forme de différenciation (la

[94] L'épreuve des choix constituant selon notre méthodologie la dernière étape de la passation.

planche I mettant plutôt en scène des personnages peu différenciés). Elle est d'abord centrée sur les générations (tailles des personnages), différenciation qui sera favorisée et entérinée aux planches suivantes (PIII, PIV), planches qui représentent respectivement une image phallique et une image maternelle, les deux étant très connotées sur le plan des indices de différenciation sexuelle. Ainsi, pour Anzieu et Chabert (1983) : « Les quatre premières planches constituent une sorte de présentation des images parentales qui va servir de cadre à la dramatisation des conflits proposés aux planches suivantes » (p. 191). La dramatisation des conflits concerne ici les trois planches qui vont succéder à cette quatrième planche (PV, PVI, PVII). Les planches V et VI sollicitent la gestion par l'appareil psychique de la scène primitive et de la curiosité sexuelle et cela, d'abord dans un univers anthropomorphe, le rapport parental n'étant que suggéré (PV), ensuite dans un univers plus familier aux ours où les deux adultes sont clairement figurés (PVI). Pour certains enfants, c'est la présence implicite d'adulte dans le grand lit de la planche V qui provoquera une désorganisation ; dans ce cas, le passage à la planche VI leur permettra de verbaliser la scène sur un mode descriptif et ainsi de lier *a minima* l'affect et la représentation ; pour d'autres c'est le décor (la chambre) qui entoure la situation (PV) qui pourra être désorganisateur car trop proche de la réalité ; dans ce cas, le passage à la planche VI pourra être synonyme de reprise psychique (grâce à l'environnement externe de la grotte qui permet une forme de déplacement de la sollicitation latente).

Ces deux planches, qui sollicitent, d'une part l'axe œdipien à travers le fantasme de la scène primitive, d'autre part l'infiltration de l'Œdipe par la position dépressive à travers l'exclusion du couple parental qui réactiverait des vécus d'abandon, constituent selon nous le pivot du matériel CAT. En effet, on peut considérer qu'elles représentent la dramatisation de situations conflictuelles qui étaient déjà en latence aux planches précédentes au sens où les images parentales étaient présentées séparément et qu'une relation exclusive était encore possible avec chacun d'eux ce qui n'est plus possible aux planches V et VI puisque le couple parental est réuni, excluant d'office l'enfant de la relation. Ces deux planches font jonction à la fois avec celles qui précédent du fait qu'elles portent un coup d'arrêt au désir œdipien fantasmé précédemment et avec celles qui suivent puisque ces dernières sollicitent l'angoisse de castration (PVII), la sublimation en lien avec le système familial (PVIII)[95] et la survivance de l'objet, le renoncement aux objets œdipiens et la capacité à accepter la solitude (PIX) et l'acceptation de l'ambivalence et de « […] la capacité de se séparer de l'objet » (PX) (Anzieu

[95] Reprécisons qu'à cette planche, les animaux figurés sont de la même nature (singes) que celui qui est représenté dans la planche précédente et qui est attaqué par le tigre (cf. description du contenu latent de PVIII).

& Chabert, 1983) ; ces différentes dimensions ayant trait au dépassement de l'Œdipe, à l'instauration d'un véritable Surmoi et à la mise en place des processus sublimatoires visant l'intériorisation de l'interdit œdipien.
Ainsi, la succession des deux planches ayant trait à la scène primitive nous paraît très importante à considérer et à envisager comme une jonction, un pont entre les stades prégénitaux et la mise en place du complexe œdipien et de la phase de latence qui en découle. Nous pensons que c'est à la lumière de ce que nous pourrions définir comme *les trois temps du matériel CAT* que nous devons entendre et interpréter les récits et les histoires mises en scène par l'enfant : *le premier temps* comprenant les quatre premières planches au sein desquels le vœu œdipien est encore potentiellement réalisable, *le second temps* comprenant les planches V et VI à partir desquelles l'impossibilité de « faire couple » avec un des adultes est introduite très clairement, *le troisième temps* comprenant les quatre dernières planches et sollicitant la renonciation au désir œdipien et l'intégration de son impossible réalisation. *Ces trois temps* dynamiques qui formalisent la logique temporelle du développement de l'enfant, qui s'articulent, s'influencent, s'entrecroisent, pareil à un mouvement de valse, constituent pour nous le point nodal de ce que nous pourrions appeler au CAT, de manière peut être un peu originale, « *la valse projective* ».

Nous venons de voir à quel point l'articulation des différentes planches au cours de la passation est importante au regard des sollicitations proposées par le CAT. Ainsi, il nous paraît absolument nécessaire de considérer dans le même temps chaque planche en elle-même (dimension intra-planche) ainsi que son articulation aux planches qui l'encadrent (dimension inter-planche) et qui rendent comptent du vaste ensemble de contenus qui sous-tend la situation projective.

Concernant cette analyse globale du matériel CAT, nous voulions enfin souligner un dernier point qui nous paraît notable. Si l'on observe attentivement la succession des planches, on peut remarquer une alternance assez étonnante au sujet du fond, du décor de la planche à partir duquel se dégagent les personnages. En effet, les six premières planches alternent, et cela de manière régulière, décor anthropomorphe situé dans une habitation (salle à manger pour la PI, pièce indéfinie pour la PIII, chambre pour la PV) et décor naturel situé dans l'environnement extérieur (terrain vallonné pour la PII, forêt pour la PIV, grotte pour la PVI). Nous pouvons postuler ici qu'à travers l'alternance du fond de la planche se joue la question de la différenciation interne/externe et dedans/dehors. C'est donc la qualité contenante des

enveloppes psychiques qui se trouve mise à l'épreuve, ce mouvement étant lui-même favorisé par le « fond muet », le fond blanc de la planche (« figure du blanc » au Rorschach pour Roman, 1997) qui se présente comme un cadre, un fond sur lequel vont s'animer les personnages initialement statiques qui sont figurés sur la planche (Roman, 2001). Précisons que ce sont particulièrement les décors naturels et extérieurs (PII, PIV, PVI et PVII) qui, par la présence importante du blanc, sollicitent le travail de la négativité et peuvent favoriser « l'actualisation de l'enveloppe maternelle primitive » (*ibid*.).

Signalons, pour terminer notre réflexion, qu'à partir de la planche VII, il n'y a plus d'alternance puisque cette planche est la dernière à comprendre un fond naturel (jungle). Il est intéressant de remarquer que cette planche inaugure *le troisième temps de « la valse projective »* et qu'il introduit donc au travers de l'angoisse de castration et de la dialectique puissance/impuissance, une amorce supplémentaire au renoncement œdipien. Nous pourrions alors résumer les choses ainsi : *le premier temps* est synonyme de stades précoces du développement de l'enfant, de la possibilité d'une relation duelle avec l'objet et de mise à l'épreuve des enveloppes psychiques, *le second temps* est synonyme de la scène primitive et de l'amorce du renoncement œdipien en lien avec l'exclusion du couple parental et de la continuité de la mise à l'épreuve des enveloppes psychiques, *le troisième temps* est lui synonyme de l'abord du complexe œdipien, d'un renoncement effectif au désir œdipien sur le plan manifeste, de la mise au travail des processus de sublimation en lien avec l'émergence du Surmoi post-œdipien et de l'assomption d'enveloppes psychiques stabilisées. Ainsi, nous pensons qu'il faut accorder une grande importance à la façon dont l'enfant envisage le fond de la planche car c'est bien sur la base de celui-ci que peuvent se mettre en mouvement, sous les yeux du clinicien, les personnages figurés sur l'image.

Nous le voyons ici, le matériel du CAT est riche, plein de nuances et de détails, dont certains peuvent échapper au clinicien qui n'est pas rompu à son utilisation. Plus encore, il recèle de formidables qualités intrinsèques qui permettent au clinicien averti de rendre compte des modalités d'aménagement du registre perceptif, des modalités de symbolisation dans sa fonction de « dispositif à symboliser » (Roman, 1997), du travail de la négativité et de la qualité des enveloppes psychique.

3.3 Contextes, indications et cadre de la passation de l'épreuve

Cette partie sera pour nous l'occasion d'aborder les détails pratiques liés à la passation du CAT. Nous évoquerons ainsi les contextes au sein desquels le CAT nous paraît être un outil

intéressant à utiliser, les indications de cette épreuve projective ainsi que le cadre général qui en sous-tend la passation. Ces considérations croisant en partie des remarques d'ordre méthodologique, le lecteur ne s'étonnera pas de retrouver certains de ses éléments dans la partie suivante.

Avant d'aller plus en avant, il nous paraît fondamental de souligner à quel point il est important que le clinicien maitrise et connaisse suffisamment bien l'outil qu'il souhaite utiliser. Ceci implique d'abord une formation générale au rationnel des épreuves projectives et à leur fonctionnement (Chabert, 1997), ensuite une connaissance suffisante de l'outil lui-même au travers de ses sollicitations manifestes et latentes et de son fonctionnement. Il nous paraît ainsi impossible pour le clinicien de faire l'économie de ces différentes dimensions s'il souhaite utiliser une épreuve projective quelle qu'elle soit.

3.3.1 Contextes d'utilisation

Concernant les contextes dans lesquels le CAT peut être utilisé, nous pouvons dans un premier temps dire qu'il s'agit avant tout d'un choix propre au clinicien. Cette première réponse, pour classique qu'elle paraisse, nous paraît pourtant fondamentale au sens où c'est avant tout au regard de la relation clinique établie avec le patient que la question se doit d'être posée. Si, dans ce cadre, la passation du CAT paraît opportune, plusieurs contextes peuvent être mis en avant.

Le premier a trait à *l'examen psychologique*, au bilan qui a pour but de statuer sur le fonctionnement intrapsychique de l'enfant et sur la construction de sa personnalité afin d'être à même de mieux le comprendre et de pouvoir, si nécessaire, mettre en place un dispositif de soin permettant de lui venir en aide. Dans la pratique institutionnelle, le bilan psychologique est généralement le préalable nécessaire à la mise en place d'une psychothérapie. Notons néanmoins que certains contextes d'exercices de la pratique du psychologue nécessitent d'établir un bilan psychologique sans pour autant qu'un suivi soit possible ou envisageable (expertise judiciaire, certains services de médecine somatique). Quel que soit le cas de figure, c'est bien la dimension d'évaluation du fonctionnement psychique qui se trouve, la première, au centre de la démarche du psychologue clinicien quand il souhaite recourir à une épreuve projective. Il appartient alors à ce dernier de juger à quel moment du bilan la passation d'une

épreuve projective thématique[96], en l'occurrence le CAT, peut être proposée tout en sachant qu'elle a un effet et qu'elle modifie la relation établie avec l'enfant. Ainsi, le bilan psychologique a pour fonction principale d'envisager la construction de l'appareil psychique de l'enfant et d'en saisir la dynamique de fonctionnement. Pour se faire, l'outil projectif peut venir en appui aux entretiens cliniques avec les parents et avec l'enfant. L'usage du verbe « pouvoir » ayant ici pour dessein d'insister sur l'idée selon laquelle l'épreuve projective n'est pas la panacée du bilan psychologique de l'enfant, elle constitue simplement un apport supplémentaire qui peut permettre de mettre en lumière un angle différent d'approche du fonctionnement psychique. L'utilisation d'épreuves projectives ne doit donc pas être systématisée et doit faire l'objet d'une réflexion suffisante de la part du clinicien ; réflexions à mettre en perspective avec le travail de la demande engagé avec l'enfant et sa famille. L'épreuve projective peut ainsi tout autant apporter des réponses que faire émerger des questions sur le fonctionnement psychique de l'enfant. Précisons par ailleurs que la majorité des auteurs du champ de la psychologie projective insiste sur l'idée selon laquelle le bilan projectif de personnalité doit comprendre au moins deux épreuves : une épreuve structurale, généralement le Rorschach, et une épreuve thématique, CAT, TAT ou PN. Cette nécessaire démarche complémentaire insistant sur le caractère parcellaire et limité des données déduites à partir de la passation d'une seule épreuve projective.

Au-delà de la démarche strictement associée au bilan psychologique, le CAT peut être utilisé avant tout en tant que média avec l'enfant. En effet, le jeu avec d'une part l'image, d'autre part l'histoire à raconter à un adulte, dynamique inversée puisque ce sont généralement les adultes qui racontent une histoire aux enfants, peut favoriser le déploiement d'une relation transférentielle plus consistante par exemple dans le cas d'enfants frappés d'une inhibition massive. Le CAT, et l'épreuve projective en général, peut ainsi être utilisé au même titre que certains médias (figurines d'animaux, Playmobil) pour favoriser le déploiement de représentations et de processus psychiques et ce, sans pour autant que la dimension évaluative ne soit nécessairement centrale.

Un autre contexte nous semble important à évoquer même s'il reste très marginal par rapport au bilan psychologique qui reste le contexte principal d'utilisation du CAT : il s'agit de la passation du CAT à l'issue d'une psychothérapie. Cet usage, relativement rare en clinique

[96] Nous ne rentrerons pas ici dans les détails qui président à l'organisation d'un bilan psychologique du fait que cela ne concerne pas à proprement parler notre objet d'étude.

infantile, a pour objectif de considérer l'évolution de l'enfant à la fin du suivi psychothérapique afin d'apprécier les perspectives de changement sur le plan du fonctionnement et de la gestion des conflits psychiques. Cette démarche de test-retest, plus souvent utilisée en recherche que dans la pratique clinique, peut s'avérer intéressante et enrichissante tant pour le clinicien qui peut évaluer l'ampleur du travail réalisé en thérapie que pour l'enfant qui peut parfois réaliser à quel point certaines choses ont changé pour lui. Soulignons ici que le retest du CAT se fait bien à l'issue de la thérapie et que la passation d'une épreuve projective, quel qu'elle soit, ne doit absolument jamais être proposé pendant ou au cours de la psychothérapie d'enfant.
Dans les trois contextes que nous venons de décrire, il nous paraît important de souligner que c'est au clinicien de s'assurer de l'intérêt que peut représenter la proposition d'épreuves projectives à un moment précis du bilan ainsi que du bien-fondé quant à cette proposition au regard à la fois de la relation clinique établie avec le patient et des sollicitations du matériel.

Précisons enfin que l'épreuve CAT peut être utilisée dans un dernier contexte qui diffère assez clairement des précédents qui concernaient spécifiquement le champ d'exercice professionnel du psychologue clinicien : il s'agit du champ de la recherche en psychologie. À l'instar d'autres épreuves projectives, le CAT, par sa capacité à approcher et à appréhender le fonctionnement de l'enfant et la construction de son appareil psychique, peut faire bénéficier au chercheur d'un éclairage projectif intéressant, particulièrement sur le plan des relations objectales et des différentes modalités de symbolisation.

3.3.2 Indications

La question des indications est une question épineuse qui a suscité un certain nombre de débats au sein du courant projectiviste de la psychologie française. Ce n'est d'ailleurs pas tant la question des objectifs concédés à l'outil qui se trouve posée que celle de l'âge auquel peuvent être proposés le CAT ou le TAT. Les avis à ce sujet sont assez divergents et nous paraissent rendre compte d'enjeux plus fondamentaux qu'il n'y paraît.

Pour Boekholt (1993), le CAT peut être proposé aux enfants dès l'âge 2 ans et demi et cela jusqu'à 8 ans. Au-delà, il s'agirait avant tout, pour le clinicien, d'apprécier la maturité de l'enfant et sa capacité à manipuler des images figurant plutôt des animaux ou plutôt des personnages humains. Elle précise par ailleurs, ce avec quoi nous sommes en accord, que

« l'intérêt [du CAT] est toutefois exceptionnel entre 3 et 6 ans car il permet de saisir la coïncidence entre l'événement œdipien et la mise en place des articulations syntaxiques » (p.111). En un mot, l'auteure propose une forme de borne d'âge qui s'étend jusqu'au cours de la période de latence tout en laissant néanmoins au clinicien le jugement nécessaire pour évaluer s'il lui paraît opportun de proposer le CAT et cela au regard des particularités de fonctionnement de l'enfant.

Debray adopte un positionnement radicalement différent quand elle propose dés 1987 (1987a, 1987b), et ce avec d'autres auteurs dont elle dirigea les recherches (Romero, 1987 ; Pieuchot, 1988), l'utilisation du TAT dés l'âge de 6 ans en lieu et place du CAT. Citons ici plus précisément l'argumentaire de l'auteure : « Si je préconise l'utilisation du TAT plutôt que celle du CAT dés l'âge de 6 ans, c'est que je pense qu'il est plus facile de repérer les procédés mis en jeu par l'enfant face à un matériel qui réactive la problématique œdipienne, ce qui est le cas du TAT, plutôt que face à un matériel trop excitant parce que saturé en éléments préœdipiens qui poussent à la régression, ce qui est le cas du CAT » (Debray, 2000, p.30-31). L'auteure poursuit en étayant son argument sur la norme culturelle et scolaire qui correspond à l'entrée de l'enfant, à l'âge de 6 ans, au Cours Préparatoire : « Il demeure qu'a 6 ans, dans notre culture, l'enfant doit se calmer et s'organiser, ne serait-ce qu'un court moment, s'il veut parvenir à maitriser les apprentissages scolaires de base, d'où l'intérêt qu'il y a à voir s'il y parvient face aux planches du TAT » (*ibid*, p.31).

Nous souhaitons ici souligner le désaccord qui est le nôtre vis-à-vis des propositions de Debray et cela pour plusieurs raisons que nous allons expliciter. Nous considérons tout d'abord qu'entendre le matériel du TAT comme étant moins source de désorganisations pour l'appareil psychique que celui du CAT est pour le moins un argument sujet à caution. En effet, il pourrait paraître justement plus désorganisateur (« trop excitant ») d'être confronté à des thématiques adultes clairement figurées au travers de personnages humains qu'à des contenus de nature qui font appel à des conduites régréssivantes transférées sur l'animal. D'ailleurs, le matériel du TAT peut être considéré comme plus direct du fait qu'il représente des personnages humains, la distance permise par la présentation d'image figurant des animaux est donc impossible ce qui implique que l'appareil psychique soit en mesure d'éviter la désorganisation puisque la confrontation au contenu latent du TAT est plus franche. La saturation d'éléments de nature animale, même régressifs, nous paraît donc moins

désorganisante de par le fait qu'elle constitue une première forme d'écran, de distance avec le contenu latent, distance qui permet de modérer l'impact des sollicitations latentes.
En outre, nous peinons à saisir en quoi la saturation d'éléments précœdipiens tendrait à désorganiser plus massivement le psychisme que la saturation d'éléments œdipiens. En effet, ne vaut-il pas mieux régresser à des stades antérieurs déjà traversés, que les principaux conflits aient été symbolisés ou pas, que d'être face à des sollicitations pouvant être considérées comme surexcitantes et difficilement symbolisable du fait de la proximité avec la crise œdipienne. Nous peinons par ailleurs à saisir en quoi le TAT serait plus à même de rendre compte des « procédés mis en jeu » par l'enfant que le CAT. En effet, cette épreuve, même si elle sollicite plus précisément certaines phases prégénitales, met aussi en avant à certaines planches des éléments clairement œdipiens à partir desquels l'enfant devra organiser son récit et à partir desquels le clinicien pourra apprécier les modalités de du travail psychique de la pulsion et de la représentation. Pour reprendre la citation de l'auteure, nous pouvons dire qu'en réalité l'utilisation du TAT permet de repérer plus facilement « les procédés mis en jeu par l'enfant » pour traiter et gérer les motions pulsionnelles qui sont liées au complexe œdipien. C'est finalement au travers de la seule perspective œdipienne que Debray propose d'opter pour le TAT plus que pour le CAT. Nous pensons par ailleurs qu'il est difficile de conférer à une norme culturelle ou sociale une valeur telle qu'elle puisse justifier l'utilisation d'une épreuve plutôt qu'une autre auprès des enfants.

Précisons enfin que le positionnement de Debray doit s'entendre comme consécutif et participant d'un contexte scientifique bien particulier qui a vu les développements féconds de la méthodologie du TAT sous l'impulsion de Shentoub. L'auteure a, selon nous, privilégié l'utilisation en dépit d'autres épreuves projectives tout aussi efficientes mais laissées malgré tout de côté ou niées dans leurs spécificités pour leur appliquer une méthodologie globale largement empruntée à l'épreuve TAT sans tenir compte des caractéristiques intrinsèques et particulières de chaque outil. Nous pensons ainsi que ce positionnement se doit d'être mis en lien avec le contexte scientifique qui a présidé aux développements méthodologiques et théoriques de la psychologie projective.
Le lecteur l'aura compris, nous sommes clairement en désaccord avec la proposition de Debray et d'un avis plutôt similaire à celui de Boekholt (1993). Nous irions même plus loin que la proposition de l'auteure en proposant d'étendre les bornes d'âges jusqu'à la fin de la période de latence soit 10-11 ans. Nous pensons en effet que ce que Debray décrit comme une limite du CAT, s'avère être, en réalité, une formidable force de l'outil à savoir la

possibilité d'apprécier, d'une part dans quelle mesure l'appareil psychique peut se permettre de régresser face aux sollicitations latentes du matériel, d'autre part quelles sont les aménagements et les modalités défensives mises en place par l'appareil psychique dans ce contexte. Ce sont d'ailleurs ces éléments qui nous paraissent les plus fondamentaux et les plus intéressants quand le psychologue fait le choix de recourir à une épreuve projective avec un enfant. Ce positionnement correspond par ailleurs à l'optique théorique que nous avons choisie en privilégiant les théorisations de Ciccone et Ferrant qui postulent l'existence de positions psychiques précoces qui se remanient, se réélaborent tout au long de la vie du Sujet. L'épreuve CAT serait ainsi en mesure d'envisager la construction de l'appareil psychique de l'enfant au regard des principaux organisateurs processuels et de leurs destins futurs, heureux ou non.

Notons enfin, à la suite de cet exposé qui a trait aux indications du CAT, les quelques limites qui peuvent en déconseiller l'utilisation auprès de l'enfant. Ces limites sont en réalité organisables autour d'un seul et même point dont elles dépendent toutes à divers degré : la question du langage. En effet, c'est l'élément face auquel le clinicien devra être particulièrement attentif car, rappelons-le, le CAT est une épreuve thématique verbale. Ainsi, il faudra s'assurer que l'enfant soit a minima dans le langage ce qui réduit, sur le plan pratique, le champ de la population auprès duquel le CAT peut être utilisé, c'est-à-dire selon nous, pas pour des enfants dont l'âge est inférieur à 2,5-3 ans. Il faudra, en outre, que l'enfant ne souffre pas de troubles du langage dont la massivité pourrait obérer à la fois la construction des récits, l'expression des thèmes des histoires et, en filigrane, les modalités de symbolisation telles qu'elles peuvent être entendues et interprétées par le clinicien. Soulignons enfin que le psychologue devra prendre garde à la dimension interculturelle au sens où cette dernière peut avoir une influence considérable tant sur le langage de l'enfant (quand celui-ci est encore en voie d'assimilation ou qu'il est en collusion avec la langue maternelle) que sur l'interprétation des contenus manifestes et latents du matériel et ce, en lien avec des facteurs socioculturels différents et non équivalents à ceux qui ont présidé à la création des planches du CAT.

3.3.3 Cadre de la passation

Dans cette dernière partie, nous allons évoquer les principales dimensions pratiques qui sous-tendent la passation du CAT. Nous aborderons ainsi la consigne de l'épreuve, la question des

relances et des interventions du clinicien au cours de la passation, la prise de note ainsi que ce que certains auteurs nomment au Rorschach « l'épreuve des choix ».

3.3.3.1 Consigne de l'épreuve

La question de la consigne est une question qui mérite que l'on s'y attarde quelque peu du fait qu'elle conditionne et qu'elle préside à l'établissement du dispositif de la passation de l'épreuve projective. Rappelons par ailleurs que c'est l'énonciation de la consigne qui introduit et sollicite des phénomènes empruntant à l'aire transitionnelle et à la dialectique réalité/fantasme.

Avant tout, il est primordial de différencier la consigne telle qu'elle peut être envisagée dans une épreuve thématique de la consigne spécifiquement liée aux épreuves structurales, consignes où l'accent est clairement mis sur la dimension perceptive : « tu me diras ce qu'on peut ou on pourrait y voir » (Beizmann, 1961 ; repris par Rausch de Traubenberg & Boizou, 1977). Il s'agit ici du premier écueil à éviter à savoir ne pas faire appel, au sein de la consigne, à la question de la perception ou de la vision. En effet, une consigne orientée de cette manière aurait pour conséquence d'obtenir un protocole très restrictif au sein duquel prédomine la juxtaposition des éléments présents sur la planche sans pour autant que ces derniers soient liés pour constituer un récit. La proposition de Boekholt (1993), « raconte une histoire avec ce que tu vois », nous paraît ainsi peu efficiente même quand il s'agit, comme le rappelle l'auteure, de « pondérer à bon escient un enthousiasme exubérant » (p.115).

Il nous semble en outre important d'insister, à la manière de Corman (1961), sur le processus de création et d'invention qui est demandé à l'enfant : « Dans ces images des aventures de PN, il n'y a pas d'histoire écrite. On te demande de raconter l'histoire toi même ». Cette formulation nous paraît refléter assez clairement et assez simplement la consigne de l'épreuve thématique.

Il importe aussi de préciser à l'enfant qu'il « n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses » et qu'il peut prendre tout le temps qui lui est nécessaire pour raconter les histoires. Cette précision, pour triviale qu'elle paraisse, demeure essentielle pour instaurer un climat où l'enfant pourra se sentir à l'aise et ainsi prendre plaisir à la passation et à la narration des histoires, cela impliquant sur le plan pratique que le clinicien puisse évidemment disposer d'un temps suffisant pour la passation du CAT.

Précisons par ailleurs que la consigne doit rester synthétique et impliquer un ancrage dans le temps présent. Nous faisons ici référence à la consigne utilisée par Murray (1943) pour la

passation du TAT auprès d'enfants qui implique de dire « ce qui s'est passé avant, ce qui se passe maintenant, ce que les personnages ressentent et pensent et comment cela se terminera » (Murray, 1943, p.4 ; repris de Boekholt, 1993, p. 153). Dans une variante de sa consigne, Murray formule ce qui est attendu du sujet sous forme de questions : « Quelles sont les relations entre les personnages ? Que leur arrive-t-il ? À quoi pensent-ils et que ressentent-ils ? Comment cela finira-t-il ? » (Murray, 1935, 1938). Cette consigne qui a pour but de mettre en avant la dimension d'historicité attendue dans les récits demeure néanmoins à la fois trop complexe du fait qu'elle nécessite de considérer une multitude de dimensions et trop précise puisqu'elle réduit considérablement la marge de manœuvre et de liberté de l'enfant quant à la construction et à l'organisation de son récit. Il en est de même pour la consigne proposée par Bellak au TAT (1947) : « [...] j'aimerai que vous me racontiez des histoires sur ce qui se passe dans chaque image, ce qui l'a précédé et ce que sera le dénouement » (p.7) ou la consigne reprise quasiment tel qu'elle par Morval (1977).
Formuler une consigne adaptable à tous les contextes de passation et à tous les enfants relève d'une entreprise irréaliste qui nierait la singularité de chaque enfant et de chaque appareil psychique. L'aménagement de la consigne et l'adaptation du clinicien en fonction du contexte sont donc indispensables. Dans cette optique, la consigne ne pourra être énoncée dans les mêmes termes au regard de l'âge de l'enfant. Comme le souligne Boekholt (1993), il sera probablement nécessaire d'insister sur le « raconte ce qui se passe, raconte ce que font les animaux » pour les plus jeunes tandis qu'une consigne du type « raconte l'histoire de l'image que je te montre » ou « invente une histoire à partir de cette image » sera plus adaptée pour des enfants en période de latence, le choix entre les termes « invente » ou « raconte » restant fonction de l'appréciation du clinicien puisque chacun d'entre eux sollicite, à sa manière, le déploiement de l'imaginaire.

Formuler une consigne générale nous paraît irréaliste avons-nous précisé plus haut. Pour autant, nous souhaitons malgré tout proposer ici un canevas qui pourra être utile au clinicien. À sa guise ensuite de l'adapter afin qu'il puisse correspondre au plus prés à l'enfant et à la relation transférentielle qui s'établit avec ce dernier.

« *Je vais te montrer des images et sur chaque image il y a des animaux qui font des activités. Il n'y a pas d'histoire écrite. Je te demande de raconter (ou inventer) toi même une histoire pour chaque image que je vais te montrer* »

3.3.3.2 Passation et prise de note

La passation implique la présentation des planches dans l'ordre le plus strict, de la première à la dernière et cela sans aucun aménagement possible ; la succession précise des planches et des contenus latents, ce que nous avons nommé *la valse projective*, constituant un aspect fondamental de l'outil CAT.

Le temps moyen de passation, entendu sur la base de nos recherches, se situe approximativement entre 10 et 20 minutes, épreuve des choix non comprise. Cela implique néanmoins que le clinicien puisse disposer d'un temps largement supérieur à cette borne temporelle car certains enfants peuvent se saisir de l'espace qui leur est laissé pour l'utiliser avec une certaine avidité, certaines passations pouvant parfois durer plus d'une heure.
Concernant les dispositions spatiales, le clinicien veillera à ce que la pièce où se déroule la passation soit synonyme de calme et de sécurité pour l'enfant. Il veillera aussi à ce que l'enfant soit installé à une table (ne serait-ce que pour poser les planches durant la passation et pour l'épreuve des choix en fin de passation) et évitera, si cela est possible, de se positionner face à lui pour préférer une position de côté.

La prise en compte du temps de latence et du temps total pour chaque planche est un élément fondamental pour les démarches de cotation et d'interprétation. En effet, ils permettent de repérer plus aisément les différences quant à l'investissement par le psychisme de l'enfant des planches et des sollicitations latentes qui les sous-tendent. Ils favorisent par ailleurs le repérage des chocs aux planches, cet indice étant précieux quant à l'interprétation des données. Nous laissons ici la question pratique qui a trait au relevé de ces temps à la discrétion du clinicien (trotteuse de la montre, chronomètre, horloge).

La prise de note du protocole doit être rigoureuse et prendre en compte l'intégralité du discours de l'enfant, qu'il s'agisse de la narration proprement dite des récits ou de divers commentaires ou digressions concernant l'espace projectif, ainsi que l'intégralité des manifestations motrices dont il peut faire preuve au cours de la passation. Rappelons que le dispositif de l'épreuve projective nécessite la suspension de la sphère motrice au profit de la verbalisation et de la symbolisation. Il est donc fondamental que le clinicien soit en mesure de prendre en compte les agirs moteurs qu'il s'agisse d'agirs rendant compte d'une instabilité psychomotrice générale ou d'agirs certes plus discrets mais tout aussi importants telles les

mimiques ou les mobilisations corporelles diverses. Précisons aussi qu'il nous paraît fondamental de signaler la présence des interventions du clinicien du fait que ces dernières ne sont pas sans influence sur la construction du récit par l'enfant. Il importera en outre de considérer la manière dont l'enfant envisage la prise de note du clinicien au cours de la passation. Pour donner quelques exemples, l'enfant pourra dans certains cas ressentir le besoin de voir ce qui a été écrit et consigné afin peut être d'en proposer une version corrigée, il pourra aussi ralentir son débit verbal par égard et par sollicitude par rapport au clinicien qui retranscrit son récit ou pourra, au contraire, accélérer sa narration afin de se mettre dans une position toute puissante face au clinicien qui serait alors dépendant de lui.
Signalons enfin que la prise de note *ad verbatim* du discours de l'enfant par le clinicien nécessite que ce dernier soit en mesure « d'entendre » et de ne pas corriger le discours de l'enfant (perméabilité du préconscient du clinicien) qu'il s'agisse de néologisme, de fautes de syntaxe ou de mots incompréhensibles pour lesquels seule la transcription phonétique est envisageable.

3.3.3.3 Interventions du clinicien

Concernant les relances et les interventions du clinicien au cours de la passation, il n'est pas possible d'établir de conventions ou de règles précises et systématiques. Il importe à nouveau de prendre en compte l'âge de l'enfant, sa singularité ainsi que la relation transférentielle qui l'unit au clinicien. Il importe aussi que le clinicien demeure dans une position si ce n'est neutre, au moins non-directive. En accord avec Boekholt (1993) et en partie sur la base de ses propositions, nous allons décrire succinctement les différentes interventions possibles du clinicien ainsi que les enjeux qui les sous-tendent.

Les interventions du clinicien peuvent tout d'abord avoir *valeur d'encouragements* dans un contexte où l'enfant est par exemple inhibé ou en difficulté et où l'intervention du clinicien peut permettre de rassurer et d'établir un climat propice à la narration des histoires à travers un laisser-aller plus grand de l'imaginaire. Ces interventions font partie intégrante de la passation chez un certain nombre d'enfants pour qui la relation duelle avec un adulte inconnu (ou pas encore assez connu) est génératrice d'angoisses particulières ou pour qui la situation peut être apparentée à une tâche scolaire qui nécessite l'appréciation et l'approbation du clinicien et qui, par le fait, engendre aussi l'émergence d'angoisses. Ces interventions restent

très fréquentes avec les plus jeunes enfants mais demeurent généralement plus occasionnelles à partir de l'entrée en latence.

L'intervention du clinicien peut aussi avoir pour fonction de *relancer*, fonction différente de celle de questionner. La relance a pour objectif de permettre soit une reprise de la narration quand l'arrêt du discours rend compte d'une difficulté sur le plan du processus de pensée, soit une poursuite du récit quand celui-ci s'avère peu fourni ou très descriptif sans pour autant que les éléments soient organisés autour d'un récit, soit pour amener l'enfant à préciser la suite du récit quand cela paraît absolument nécessaire. Ces interventions qui peuvent être des relances en écho ou des relances touchant au champ phatique (« ah », « et alors... », « ah oui », « ah bon ») sont très fréquentes au sein des passations et cela, quel que soit l'âge de l'enfant. Elles ont aussi pour but de manifester l'intérêt tout particulier du clinicien face au récit qui lui proposé et participent ainsi de la dynamique inhérente à la passation. Précisons aussi que certaines relances peuvent avoir pour fonction de recentrer l'enfant sur la planche ou sur la passation elle même quand par exemple une digression prend une ampleur telle que le matériel finit par être totalement occulté.

Enfin, les interventions du clinicien peuvent avoir pour but de *questionner* certains aspects du récit, soit parce qu'ils paraissent difficilement compréhensibles, il s'agirait ici d'une demande de clarification par exemple sur la nature d'une interaction ou sur l'identité d'un personnage, soit pour favoriser une reprise du déploiement représentationnel par le biais d'une question générale qui porte sur le contenu de l'histoire racontée par l'enfant. Ces interventions du type « comment ils font ? », « pourquoi ? », « que crois-tu qu'il va se passer à ce moment-là ? », « et tu penses qu'il va arriver quoi ? » ont pour but, à travers la fonction de questionnement, de réamorcer et d'enrichir la construction et le déroulement du récit narré par l'enfant.

Ces interventions ont toutes pour point commun de relancer et de réamorcer les processus psychiques qui sous-tendent le dispositif de la situation projective et qui président à la construction d'un récit à la jonction de l'imaginaire et de la réalité. Le clinicien se doit d'en faire l'expérience à chaque fois qu'il pense que cela peut aider et apporter à l'enfant. Cela étant entendu, c'est avant tout le contexte de la passation et les dimensions transféro-contre-transférentielles qui doivent constituer le fil rouge à partir duquel le clinicien considère qu'il doit ou non intervenir.

3.3.3.4 L'épreuve des choix

Comme le relève Boekholt (1993), la proposition de l'épreuve des choix, couramment utilisée à l'épreuve de Rorschach, s'avère assez rare au CAT. Nous pensons pour notre part qu'il serait intéressant de systématiser cette proposition et cela pour plusieurs raisons. Il s'agit tout d'abord d'un temps consécutif à la présentation des planches mais *différent* de celui-ci. En effet, la prise de note du clinicien et la centration sur la verbalisation de l'enfant vont faire place à la fois à la motricité du clinicien à travers la disposition sur la table des dix planches dans l'ordre de présentation et au positionnement affectif de l'enfant par rapport aux planches. Face à ces dix planches qui se sont déjà succédé dans un ordre de présentation précis, l'enfant est mis en demeure de choisir et chacun sait en psychanalyse l'importance que peut revêtir la question du choix. L'enfant qui, au cours de la passation, est dans une forme de position passive puisqu'il n'a pas le choix de l'ordre de présentation des images, peut ici décider, dans une position plus active, de la planche qu'il préfère et de celle qu'il apprécie le moins.

Il nous paraît ainsi important de proposer systématiquement l'épreuve des choix en l'allégeant par rapport à ce qui est proposé à l'épreuve de Rorschach. Il s'agirait alors de demander à l'enfant quelle est la planche qu'il a préférée et quelle est la planche qu'il a le moins aimée et de lui demander enfin les raisons de ces choix. Ce dernier temps de la passation, au-delà des éléments intéressants qu'il peut apporter au clinicien sur la possibilité pour l'enfant de se positionner sur le plan affectif, permet aussi de négocier la séparation d'avec le clinicien et d'avec cet espace au sein duquel d'innombrables possibilités pouvaient se réaliser.

Synthèse et hypothèses théoriques – Partie 3

Dans ce travail de recherche, nous considérerons l'épreuve projective constituée par trois paramètres fondamentaux comme **un espace intermédiaire qui va être le théâtre de la mise à l'épreuve d'un compromis** entre objectif/subjectif, primaire/secondaire, perceptif/projectif et qui met l'enfant face à **une injonction à symboliser** le contenu latent des planches qui lui sont présentées.

Nous penserons le fonctionnement de l'épreuve projective CAT à travers la mise en perspective et l'articulation des propositions de Roussillon sur **la métapsychologie projective des processus** (trois temps du travail psychique), de Roman sur **la notion de fil projectif** et sur **l'analogie qu'il propose avec le jeu de la bobine freudien**, de Boekholt sur **la triple activité** qui caractérise, pour l'auteure, la création thématique. Ces différentes propositions nous permettront d'envisager tout autant le fonctionnement de l'outil que la méthodologie qui le sous-tend et en permet le déploiement.
Notre positionnement favorisera **la prise en compte de la construction progressive de la réponse projective**, et donc par là même, de sa déconstruction selon les mêmes procédés. Nous axerons ainsi nos considérations sur **l'organisation et la mise en sens progressive de l'indice perceptif**, élément initial et princeps dans **le parcours qui va de sa saisie à la verbalisation de la réponse projective adressée au clinicien**.

Nous proposerons de considérer comme fondamentale la logique temporelle de la succession des différentes planches du CAT (dimension inter-planche), et ce particulièrement au regard **des trois temps distincts qui impriment une dynamique particulière à l'épreuve** et que nous avons choisi de nommer **valse projective**.

Nous soutiendrons l'ajout de **l'épreuve des choix** au déroulement initial de la passation car elle favorise, au sein d'une temporalité différente (issue de la passation), la reprise des différentes planches afin que l'enfant puisse opérer **un positionnement affectif subjectif**.

Nous faisons enfin l'hypothèse que **l'épreuve CAT est efficiente et indiquée pour les enfants de 3 ans à 10 ans** (issue de la latence) car elle permet de mettre en lumière les différents registres de fonctionnement de l'appareil psychique en lien avec les principaux paliers développementaux.

Synthèse globale des hypothèses théoriques

Nous l'avons largement évoqué, la situation projective implique **la mise à l'épreuve des dialectiques fondamentales à l'œuvre dans le travail psychique**. L'épreuve projective constitue ainsi un dispositif particulier qui doit être entendu comme ayant valeur d'une **injonction à la symbolisation**.

Les trois propositions théoriques (Roussillon, Roman et Boekholt) que nous avons souhaité articuler ont toutes pour point commun de mettre en lumière les différentes modalités qui composent **la création thématique** ainsi que **l'organisation et la mise en sens progressive du stimulus perceptif**. Elles proposent, pour chacune d'entre elle, de décomposer le travail psychique inhérent à la situation projective en trois temps distincts.

À l'instar des considérations de ces auteurs, **nous proposons de raisonner sur le plan méthodologique en trois temps qui pourront formaliser la décomposition et la déconstruction de la réponse projective** et donner une architecture solide à la méthode de cotation. L'épreuve projective ayant pour objectif principal d'évaluer le déploiement et l'efficience des processus de symbolisation, **il nous semble fondamental de se baser sur les trois temps qui les constituent afin de proposer une nouvelle méthodologie**.

Ce parti pris méthodologique largement ancré dans les propositions théoriques de ces auteurs permettra au clinicien **de bénéficier d'une approche heuristique pour explorer les différents composants de la personnalité de l'enfant**. Le premier de ces composants a trait au **processus de pensée** de l'enfant c'est-à-dire aux modalités de symbolisation pulsionnelle et de liaison psychique. Le second de ces composants concerne **l'organisation progressive de la subjectivité au travers des différents stades psychosexuels** traversés par l'enfant et l'abord successif **des deux principaux organisateurs processuels du psychisme**. Le dernier composant a rapport **aux différentes formes d'angoisses et aux mécanismes de défense** qui s'expriment dans le récit thématique sous la forme de modalités défensives, ces dernières pouvant se manifester au travers des trois dimensions qui composeront la méthodologie de cotation.

L'approche de ces différents éléments constitutifs de la personnalité de l'enfant sera permise **dans un premier temps grâce à la nouvelle méthodologie de cotation qui formalisera les**

données brutes et qui permettra, **dans un second temps seulement, d'interpréter les données** issues du protocole. De la même manière que la méthode de cotation n'est pas construite autour de la notion de structure, **nous faisons l'hypothèse que l'interprétation basée sur cette même grille favorisera la plasticité psychique de l'enfant et le caractère oscillant des processus psychiques** qui sont à l'œuvre dans le fonctionnement psychique tout en pointant **les potentialités psychiques et les possibles réaménagements**.

Ce travail de recherche portera ainsi sur **deux axes principaux**. Le premier aura trait à **la méthodologie elle-même et à la formalisation des données brutes** issues de la passation de l'épreuve CAT. Le second concernera plus particulièrement **la phase interprétative et la manière dont les différents indicateurs issus de la cotation permettront d'envisager la psyché infantile et ses différentes modalités de fonctionnement**.

METHODOLOGIE

1. Populations

Au regard des objectifs qui sont les nôtres au sein de ce travail de recherche, nous allons proposer ici une méthodologie particulière qui puisse à la fois s'adapter à notre objet d'étude et aux particularités du recueil de données tel que nous l'avons mis en place sur le terrain.
Nous proposons la constitution de deux groupes d'enfants distincts : un groupe composé d'enfants « tout-venant » (**Groupe d'étude**) et un groupe composé d'enfants « consultant » (**Groupe Clinique**). Le premier groupe constituera le point nodal de notre travail de recherche tandis que le second permettra avant tout d'illustrer plus amplement le fonctionnement de l'épreuve projective.

Le groupe d'étude (GE) est constitué d'enfants que nous qualifierons de « tout-venant » essentiellement du fait de leurs modalités de recrutement. Tous les enfants composant ce groupe présentent une caractéristique commune : ils ont été vus *par nous même*, exclusivement dans le milieu scolaire, après obtention de l'autorisation des parents dans le cadre de cette recherche. Précisons au sujet du contexte général de recueil des données au sein des établissements scolaires qu'une fois les autorisations nécessaires et préalables acquises (accord des DASEN, des IEN, des directions des écoles et des enseignants des classes concernées), nous avons sollicité les parents d'élèves au travers d'un courrier leur étant adressé et explicitant les modalités de cette recherche ainsi que ses principaux objectifs. Ce courrier était assorti d'un coupon-réponse à remettre à l'établissement, coupon sur lequel les parents devaient renseigner leur accord (ou non) pour que leur enfant participe à la recherche ainsi que certaines informations générales concernant l'enfant (âge, classe…). Nous avons choisi de viser *l'intégralité des classes présentes dans le système primaire français*, soit de la petite section de maternelle (3 ans) à la classe de CM2 (10-11 ans).

Ce groupe d'étude (**GE**) comprend l'intégralité des enfants de la population générale qui ont pu être vus en milieu scolaire. Nous n'avons ainsi utilisé aucun critère d'inclusion ou d'exclusion hormis le fait que la passation ait impérativement eu lieu au sein d'un établissement scolaire. Précisons que seuls les protocoles des enfants qui ont souhaité l'interruption de la passation avant son terme ont été retirés de l'échantillon du fait de leur caractère incomplet. À l'hétérogénéité présumée de ce groupe d'enfants sur un certain nombre d'indicateurs correspond, selon nous, l'hétérogénéité que l'on peut observer au sein de la

population générale. C'est par ailleurs ce même critère qui a guidé, dans la mesure du possible et des autorisations obtenues auprès des inspections, le choix des circonscriptions et des écoles au sein desquelles nous nous sommes rendus. En effet, nous avons mené notre recherche au sein d'établissements dont les caractéristiques étaient sensiblement différentes que ce soit au regard de l'effectif total d'élèves accueilli (de deux à douze classes), de la taille de la ville dans laquelle elle se situait (village, ville entre 2000 et 30 000 habitants, ville de plus de 30 000 habitants) ou de la situation de l'école (campagne, milieu urbanisé).

800 courriers ont été distribués dans 14 écoles (soit 33 classes), 400 ont été retournés accompagnés d'une réponse positive. Au total, 380 enfants ont été vus au sein d'établissements scolaires publics situés dans deux régions différentes[97].
Concernant la dimension organisationnelle, le recueil des données s'est étalé approximativement sur 5 années. Plus précisément, 100 protocoles ont été recueillis pendant le Master (50 pour le Master 1, 50 pour le Master 2). Nous avons ensuite recueilli une centaine de protocoles par an pour les trois premières années du doctorat.

Tableau 1 - Répartition des enfants issus du GE

Catégorie d'âge	**3 ans**						**4-6 ans**						**6-12 ans**					
PCS	Defav		Int		Fav		Defav		Int		Fav		Defav		Int		Fav	
Sexe	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Effectif	5	4	8	4	7	8	31	27	26	17	20	19	38	27	29	36	41	33
Sous total	9		12		15		58		43		39		65		65		74	
Total	36						140						204					

Le groupe clinique (GC) est constitué d'enfants que nous qualifierons de « consultant ». Il s'agit d'enfants rencontrés dans les institutions de soins soit par nous même dans un contexte de bilan psychologique, soit dans d'autres contextes auprès de psychologues cliniciens qui ont accepté de nous fournir, dans le cadre de ce travail de recherche, des protocoles CAT totalement anonymisés issus de leurs archives. Précisons que dans le second cas, nous avons obtenu les autorisations nécessaires auprès des directions institutionnelles et médicales avec lesquelles nous étions en partenariats afin de solliciter les cliniciens des différents services pour ce travail de recherche. L'ensemble des protocoles recueillis dans ce contexte concerne des dossiers archivés et donc des enfants qui ne sont plus suivis par l'institution. *Le groupe GC réunit donc des enfants rencontrés en milieu de soins* pour des problématiques ou des

[97] Ce travail de recherche s'est déroulé avant la mise en place de la nouvelle réforme territoriale (2015).

difficultés diverses : sa constitution est ainsi très hétérogène et l'on peut présumer qu'elle rend compte de l'hétérogénéité des motifs de consultation et des modes de fonctionnement psychique qu'il est possible de rencontrer en milieu institutionnel.

Tableau 2 - Répartition des enfants issus du GC

Catégorie d'âge	**4-6 ans**						**6-12 ans**					
PCS	Defav		Int		Fav		Defav		Int		Fav	
Sexe	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Effectif	6	8	8	5	3	3	18	14	25	10	15	5
Sous total	14		13		6		32		35		20	
Total	33						87					

De ces deux groupes, l'un est intégralement constitué d'enfants vus individuellement en milieu scolaire (**GE**) et ce, *exclusivement par nous même*. Ainsi, contrairement à la majorité des recherches actuelles en psychologie projective (Azoulay et al., 2007 ; Ikiz et al., 2010 ; Azoulay, Emmanuelli & Corroyer, 2012 ; Baumann, Quartier & Antonietti, 2012 ; De Tychey et al., 2012 ; Ikiz et al., 2013), le travail de recueil de données n'a pas impliqué toute une équipe de psychologues, mais un seul et même clinicien. Malgré le fait que la dimension quantitative soit nécessaire et inhérente à ce travail de recherche, nous sommes restés fidèles à la démarche clinique authentique telle qu'elle est promue par la psychologie clinique pour approcher la singularité de l'individu. Cette option méthodologique qui nous parait constituer un point important de notre travail permet, par ailleurs, d'éviter un biais généralement observé dans certaines études, au sens où la multiplication d'intervenants différents ne peut qu'avoir une influence sur le déroulement de la passation et sur la relation établie avec l'enfant et donc, par le fait, sur le contenu des protocoles.

Au sein des deux groupes constitutifs de l'échantillon, nous créerons des sous-groupes en fonction de critères spécifiques, à partir desquels pourra ensuite être opéré un traitement statistique. Ces critères constituent les variables que nous avons utilisées dans cette recherche.

C'est d'ailleurs sur leur base que nous avons classifié et codé les protocoles CAT afin de les rendre anonymes. Le lecteur pourra se reporter aux Annexes (*Volume 2*) qui décrivent en détail ce à quoi fait référence le code de chacun des protocoles.

Au regard des objectifs de notre recherche et de notre travail de recueil de données, nous prendrons en compte les cinq indicateurs suivants :

- **Sexe de l'enfant**

- **Âge révolu de l'enfant** (de 3 à 12 ans)

Cet indicateur est exprimé en année sans tenir compte des mois.

- **Groupe d'âge de l'enfant** (groupe 3-4 ans, groupe 4-6 ans, groupe 6-12 ans)

Nous avons ici considéré trois groupes distincts qui correspondent à la fois aux principaux stades du développement psychoaffectif tel qu'ils sont classiquement définis par les travaux freudiens (1905) ainsi qu'aux différentes étapes de la scolarité en France (entrée en maternelle ou passage de l'école maternelle au Cours Préparatoire).

- **Place de l'enfant dans la fratrie** (enfant unique, aîné, cadet, milieu de la fratrie, benjamin)

Nous avons choisi de prendre en compte cet aspect qui demeure assez peu étudié et généralement écarté dans la grande majorité des recherches actuelles en psychologie projective. Cet indicateur nous semble d'autant plus important que la composition de la famille et plus particulièrement celle de la fratrie revêt une importance considérable quant à la construction de la personnalité et de l'appareil psychique de l'enfant. Cette information était systématiquement abordée en entretien avec l'enfant.

- **Catégorie Socio-Professionnelle** (défavorisée, intermédiaire, favorisée)

Pour cet indicateur, nous avons choisi de privilégier une stratification des CSP en 3 catégories principales : défavorisée, intermédiaire et favorisée. Contrairement à certaines recherches, nous ne prendrons pas en compte le niveau d'étude des parents pour deux raisons. La première a trait à une question pratique : nous avons questionné les parents sur leur profession et non sur leur niveau d'étude. La seconde concerne plus particulièrement le fait que l'acquisition d'un certain niveau d'étude n'implique pas nécessairement l'exercice d'une profession correspondante audit niveau d'études et ce, particulièrement dans le contexte économique actuel. Il nous a semblé alors plus intéressant de cibler la profession des deux parents au travers des catégories telles qu'elles sont actuellement formalisées par le ministère de l'Éducation nationale pour ses recherches et pour le traitement des données concernant les élèves et leurs parents (exposées par Merle, 2013). Ces catégories sont le fruit d'un découpage propre au Ministère qui a regroupé les principales catégories de l'INSEE (2003) afin d'en extraire quatre : catégorie favorisée A, catégorie favorisée B, catégorie moyenne et catégorie défavorisée. Nous reprendrons cette nomenclature en regroupant les deux catégories favorisées pour n'en faire qu'une. Précisons que nous tiendrons compte des professions des deux parents, mais utiliserons seulement la plus favorisée des deux.

Le lecteur pourra objecter à raison que la seule prise en compte de la profession des parents ne résout pas le problème du décalage qui peut fréquemment exister entre cette dernière et le niveau d'étude. Néanmoins, il nous semble plus efficient d'utiliser cet indicateur à la fois car il est à la base de la stratification de la population par l'INSEE et parce qu'il permet d'envisager la représentativé et la distribution des CSP dans la population générale.

2. Outils et traitement des données

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous avons eu recours à quatre outils principaux que nous allons maintenant décrire succinctement.

2.1 L'entretien

Le premier outil que nous pouvons évoquer ici est **l'entretien**. Il a pour but « de faire connaissance » *a minima* avec l'enfant, de bénéficier par la même occasion de certaines informations le concernant lui et sa famille, et d'introduire la proposition de l'épreuve projective, tout en lui explicitant la cause de notre présence dans son école et en entretien avec lui. Il nous est évidemment impossible de définir ici une trame commune aux entretiens que nous avons eus avec l'intégralité des enfants du groupe d'étude. En effet, par définition chaque entretien est unique, singulier, et implique des données difficilement formalisables, que ce soit au niveau des modes relationnels mis en jeu dans cet espace particulier ou des éléments transférentiels et contre-transférentiels qui y sont impliqués. Soulignons ici que cet entretien ne sera nullement soumis à une interprétation particulière. Cet entretien a donc été avant tout envisagé comme une prise de contact avec l'enfant et comme une manière d'aménager un espace intermédiaire plus enclin à la passation de l'épreuve projective.

2.2 Le CAT

Notre travail de recherche a pour objectif de mieux comprendre le fonctionnement et l'expression projective des enfants face au **CAT** qui constitue donc par le fait *le principal outil* que nous avons utilisé. Nous renvoyons ici le lecteur à la troisième partie de nos considérations théoriques qui explicitent dans le détail la nature du matériel ainsi que le dispositif de passation (consignes, relances etc...).

2.3 Le groupe d'étude (GE)

Le deuxième outil que nous souhaitons présenter n'en est pas un au sens strict du terme, mais prend cette valeur au regard des objectifs et du contexte particulier de ce travail de recherche qui porte sur le fonctionnement d'une épreuve projective. Il s'agit du **groupe d'étude** (**GE**) que nous considérons comme l'outil fondamental de ce travail, car c'est bien à partir de ce groupe et de son observation au travers des réponses projectives que nous pourrons comprendre le fonctionnement de l'outil CAT. C'est ainsi le groupe **GE** qui nous permettra de répondre à la problématique que nous avons mis en avant pour cette recherche, et c'est donc la raison qui nous amène ici à considérer ce groupe comme un outil à part entière. Sans ce groupe, il nous serait en effet impossible de réaliser ce travail de recherche et de comprendre, d'une part en quoi le CAT a un effet sur l'appareil psychique de l'enfant, d'autre part de quelle manière l'enfant peut produire, sur la base du stimulus qui lui est présenté, une réponse projective qui reflète le fonctionnement de son appareil psychique.

2.4 Le dessin

Le dernier outil que nous avons utilisé au cours des rencontres avec l'enfant est **le dessin**. Il n'a pas été proposé à l'intégralité des enfants. Ceux qui étaient en mesure d'entrer sans problème dans la situation projective ou ceux qui étaient suffisamment âgés (à partir du CP-CE1) n'en ont pas bénéficié. En revanche, il a été proposé aux enfants en difficulté au cours de l'entretien, par exemple dans le cas d'enfants frappés d'une inhibition ou d'angoisses massives. Le dessin a donc été utilisé en tant que média particulier quand la verbalisation et l'entrée dans la situation projective s'avéraient difficiles pour l'enfant. Nous avons généralement soumis l'idée soit du dessin libre, soit du dessin de la maison sur la base des consignes formalisées par Royer (1989). Précisons à nouveau que le dessin ne sera ni coté ni interprété, car nous considérons que la proposition du dessin fait partie intégrante de l'entretien et de la tentative de déployer chez l'enfant un espace intermédiaire propice à la narration d'une histoire.

2.5 Traitement des données

Le tableau qui regroupe l'intégralité des cotations des 380 protocoles du groupe d'étude (GE) contient au total **126.000 données** que nous avons nous-mêmes mises en tableau. Ces données comprennent les procédés cotés pour chaque planche ainsi que des catégories totalisant le nombre de procédés utilisés pour chaque axe et pour chaque catégorie de cotation. Ce tableau comprend **380 sujets** et un total de **1027 variables**.
Le tableau qui regroupe les cotations des 120 protocoles du groupe clinique (GC) comprend un total de **42.000 données** que nous avons également mis en tableau nous-mêmes. Il comprend 120 sujets et un total de 1027 variables.

Nous analyserons précisément les résultats issus de cette recherche en abordant tous les éléments constitutifs de notre grille de cotation c'est-à-dire les axes, les catégories de cotation ainsi que les procédés qui les composent.

Concernant le traitement des données, nous nous sommes confrontés à la difficulté fréquemment rencontrée aux épreuves projectives à savoir, le choix du test statistique à utiliser. Au regard de la dispersion évidente des données de cotation (liée à notre de système qui implique de coter un item autant de fois qu'il est présent dans le récit), nous n'avons pas pu opérer d'analyse de la variance (ANOVA) car notre échantillon ne respectait pas les prémisses nécessaires à son utilisation : distribution normale des valeurs (test de Kolmogorov-Smirnov, test de Shapiro-Wilk) et variances égales des populations (test de Levene). Les tests de Welsh ou de Brown & Forsythe s'imposent généralement comme une alternative au test F quand il y a hétérogénéité des variances mais leur utilisation ne règle pas le problème de la non-normalité de la distribution de l'échantillon.

Nous avons choisis de comparer non pas les moyennes (ANOVA) mais les fréquences en utilisant le test Khi-deux qui est un test non paramétrique qui permet de tester l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables. Ce test est par ailleurs utilisé dans le cas de distributions ne suivant pas la loi normale, ce qui est le cas de notre échantillon.
Pour certains items, les plus dispersés ou les plus rares, nous avons dû opérer des aménagements sur les données de cotation. En effet, pour qu'un Khi-deux soit valide, deux conditions sont nécessaires : l'effectif théorique doit être au minimum égal à 1 et aucun

effectif théorique ne doit se situer sous 5. Nous avons donc dû adapter une partie de nos données pour qu'elles puissent se conformer à ces conditions.
Dans certains cas, nous avons dû constituer des classes soit pour regrouper a minima les données, soit pour y rassembler les scores extrêmes afin de limiter la dispersion.
Dans d'autres cas où la constitution de classes ne fonctionnait pas, l'analyse statistique a seulement porté sur la présence/absence du procédé afin de rendre utilisable le test statistique. Cet aménagement implique de facto une perte d'information qui peut être dommageable. Mais nous faisons l'hypothèse que pour certains procédés, ce n'est pas tant le nombre qui peut être différenciateur que son apparition ou non à certaines planches. Certains procédés n'apparaissant que de manière peu fréquente (10 à 20% du groupe concerné), la réduction des données à la modalité présent/absent ne pose ainsi pas un problème important.
De manière générale, nous avons tenté tant que possible de garder les données telles quelles sans les modifier. Certains cas nous ont enjoint à des regroupements de données pour les raisons que nous venons d'exposer, ils sont signalés dans l'analyse des résultats.
Nous avons également dû procéder à deux regroupements concernant la variable âge afin de pouvoir réaliser les Khi deux. *Nous avons regroupé les enfants de 8 et 9 ans ensemble (8-9 ans) ainsi que les enfants de 10, 11 et 12 ans ensemble (10-12 ans).*
Par ailleurs, conscients que la seule significativité du résultat du Khi-deux ne suffit pas, nous avons utilisé pour chaque comparaison un indice de taille d'effet[98].

Ces résultats seront présentés selon deux approches différentes. **L'approche descriptive** fera émerger de manière globale les caractéristiques descriptives des procédés aux différentes planches du CAT (moyennes, écart-type, médianes). Elle nous permettra de bénéficier d'une vue d'ensemble sur les données et de rendre compte de manière globale des processus qui sont mis en jeux par l'appareil psychique de l'enfant face aux planches. Nous insisterons sur les moyennes et écart-type des données qui sont les plus intéressantes.

L'approche comparative permettra d'effectuer pour nos deux groupes d'enfants (GE et GC) les comparaisons intra et inter-groupes avec les différentes variables catégorielles que nous avons utilisées pour cette recherche (sexe, groupe d'âge, âge, CSP, fratrie). Ces comparaisons seront effectuées pour chaque procédé dans un premier temps sur l'ensemble

[98] La taille d'effet permet, quand il y a une association entre deux variables, d'en quantifier la force et l'intensité. Nous avons utilisé le coefficient φ dans le cas de tableau 2x2 et le V de Cramer (V) dans les autres cas.

des planches du CAT puis dans un second temps pour chacune des planches plus précisément.

Concernant la présentation, nous évoquerons uniquement les résultats les plus significatifs au seuil de significativité de 1% (α : 0,01) ainsi que la taille d'effet selon les balises établies par Cohen (1988) (faible autour de 0,10 ; modérée autour de 0,30 ; forte autour de 0,50). L'usage du terme « autour » ne nous semble pas assez précis pour statuer clairement sur certains résultats. Nous avons alors considéré qu'une taille d'effet de 0,250 se situe plutôt autour de 0,3 (modérée) que de 0,1 (faible). Ainsi, nous ne mentionnerons que les données qui dépassent le seuil de 0,250 ou qui en sont très proches et pour lesquelles on peut considérer que la taille d'effet est modérée.

Précisons enfin que l'intégralité des analyses statistiques a été effectuée avec le logiciel SPSS 17.0.

2.6 Fidélité et comparaison inter-juges

Notre travail de recherche a pour objectif d'élaborer une nouvelle méthodologie de cotation pour l'épreuve projective CAT. Il nous a alors semblé important de pouvoir évaluer la grille de cotation que nous avons créée à travers les différents procédés qui la composent. Pour répondre à cette évaluation, nous avons initié une démarche de comparaison inter-juges afin d'évaluer la réplicabilité et la fidélité des cotations. Plus précisément, il s'agissait pour nous de savoir si les procédés de cotation sont suffisamment précis sur le plan de leur définition et de leur utilisation pour repérer les processus qu'ils visent et donc s'ils favorisent l'émergence de données projectives stables. Nous avons appliqué cette démarche à la fois à notre grille de cotation et à celle proposée par Boekholt ce qui nous permettra de comparer la stabilité des deux méthodes proposées.

Pour ce faire, nous avons constitué une équipe de trois coteurs que nous remercions vivement ici[99], chacun ayant coté 20 protocoles CA T sélectionnés au hasard (dans le GE et le GC) à la fois avec la méthode que nous proposons et avec celle de Boekholt. Chaque protocole a donc été coté deux fois par chaque coteur selon les deux méthodes. Le tableau pour la comparaison inter-juges comprenait **au total 17 500 données**.

[99] Nous exprimons ici nos remerciement et notre gratitude à Gilda Bichon, Sarah Parmentier et Hugo Varnusson qui ont donné de leur temps pour la réalisation de cette comparaison.

Au sujet de la procédure, nous avons transmis à chaque coteur la partie de l'ouvrage de Boekholt qui concerne la procédure de cotation ainsi que l'exemple de protocole côté que propose l'auteur pour le CAT (cas clinique de Line). Pour notre méthode de cotation, nous avons également transmis notre manuel ainsi qu'un protocole exemple. Nous avons laissé 8 mois aux coteurs pour réaliser ce travail. Précisons que nous avons d'abord fourni les documents de la méthode de Boekholt puis trois mois plus tard les documents afférents à notre méthode le temps de terminer la réalisation de notre manuel. Cette diffusion différée des documents rend compte d'un effet d'ordre que nous devrons prendre en compte pour interpréter les résultats de cette comparaison inter-juges.

Concernant la comparaison des données entre les trois juges, deux options étaient possibles sur le plan statistique (Hallgren, 2012) au regard de la nature particulière de nos données.
La première consistait à utiliser la corrélation intra-classe qui permet la comparaison entre trois juges et qui favorise une prise en compte plus précise des données à travers la mesure de l'écart. Cette option est tout à fait intéressante pour notre méthode de cotation qui implique de chiffrer l'apparition des processus au sein des récits. Elle permet ainsi de prendre en compte l'écart chiffré entre deux cotations au lieu de considérer la différence comme un désaccord entre les juges. Prenons l'exemple du procédé PP5 à la planche III : PP5x6 (coteur 1), PP5x4 (coteur 2), PP5x5 (coteur 3). Sans la corrélation intra-classe, cet exemple rendrait compte d'un désaccord important entre les trois coteurs. Avec la corrélation intra-classe, le désaccord entre les juges serait moins massif au vu des faibles écarts et rendrait plus précisément compte de la réalité des cotations.
Le seconde option impliquait d'utiliser le Kappa de Cohen qui théoriquement ne fonctionne que pour la comparaison entre deux coteurs mais qui peut être aménagé en effectuant la moyenne des Kappa coteur 1 *vs* coteur 2, coteur 2 *vs* coteur 3 et coteur 1 *vs* coteur 3 (Hallgren, 2012). L'utilisation de cette méthode implique que la moindre différence entre les cotations soit équivalente à un désaccord entre les juges.

La nature de nos données ne nous permet pas de choisir la première option qui peut sembler être de prime abord la plus adaptée. En effet, la corrélation intra-classe n'a d'intérêt que si l'écart entre les coteurs revêt la même valeur c'est-à-dire que l'unité de mesure est la même. Nous pensons à juste titre que la cotation du procédé PP2 par le coteur 1 là où les deux autres coteurs ne l'identifient pas n'a pas la même valeur que les différences observables dans l'exemple que nous avons donné avec PP5. Si cela n'a pas la même valeur, l'unité de mesure

est donc différente selon les cas. Il est en effet assez de différent de mal quantifier un procédé présent (le procédé reste présent, seul son chiffrage n'est pas correct) que de coter la présence d'un procédé qui ne l'est pas pour les autres coteurs. Partant de là, il était impossible d'utiliser la corrélation intra-classe.

Nous avons donc choisi d'utiliser le Kappa de Cohen de chaque couple de coteur (juge 1 *vs* juge 2, juge 2 *vs* juge 3 et juge 1 *vs* juge 3) et d'en faire la moyenne pour chaque procédé et catégorie de cotation. Nous interpréterons les données en fonction des balises d'interprétations proposées par Landis et Koch (1977) : grand désaccord (inférieur à 0), accord très faible (entre .0 et .20), accord faible (entre .20 et .40), accord moyen (entre .40 et .60), accord satisfaisant (entre .60 et .80) et accord excellent (entre .80 et .100).

Précisons que l'utilisation du Kappa a nécessité la modification des données en trois catégories : absent, présence et présence multiples (2 et plus). Cette modification a du être effectuée pour que puisse s'appliquer le Kappa mais nous sommes conscients qu'elle avantage plus particulièrement notre système de cotation qui repose fortement sur le chiffrage des procédés contrairement à celui de Boekholt qui ne précise pas ce point dans le manuel ce qui ne signifie pas pour autant que les procédés ne doivent pas être chiffrés. Sans précision de la part du manuel, chaque coteur s'est donc saisi de la possibilité ou non de coter plusieurs fois les procédés. Cette modification des données rend compte, en partie mais pas totalement, de l'ampleur de l'écart du résultat final de la comparaison entre les deux méthodes.

Au-delà de la dimension purement statistique, d'autres limites concernant cette comparaison doivent être soulignées ici. Tout d'abord, l'effet d'ordre que nous avons déjà mentionné. Deux juges sur trois ont ainsi d'abord effectué la cotation de Boekholt pour ensuite passer à la méthode des trois axes. Cet effet d'ordre implique une meilleure connaissance des protocole et une meilleure perception des phénomènes qui s'y déploient au moment de la deuxième cotation ce qui avantage donc la méthode des trois axes.

Par ailleurs, le manuel que nous avons fourni était plus important en terme de volume (95 pages) que celui de Boekholt (27 pages, p157-184) ce qui favorise à nouveau la méthode des trois axes. En effet, nous avons pu détailler plus amplement que l'auteure la définition des procédés et leur différent contexte d'apparition ce qui implique une meilleure description et potentiellement une cotation plus efficace et plus stable entre les juges. Nous pouvons néanmoins modérer ici notre propos en considérant que notre manuel est certes trois fois plus important en terme de pages mais il comprend deux fois plus de procédés à coter. Si nous devions faire le ratio entre le volume de pages du manuel et le nombre de procédés, cela

donnerait les éléments suivants : méthode de Boekholt (27/39 = 0,69), notre méthode de cotation (95/83 = 1,14). Nous avons donc plus déployé la définition des procédés sur un volume deux fois plus important que celui utilisé pour la méthode de Boekholt.
Enfin, une partie importante des procédés de la méthode des trois axes implique le repérage de procédés identifiables de manière quasiment automatique qu'il s'agisse des catégories CI, CIP ou des catégories de cotation globales. Cette précision et ce repérage quasiment automatique pour coter certains procédés étaient un de nos objectifs afin de garantir la stabilité et l'objectivité des cotations, il a sans conteste largement pesé sur le caractère élevé de certains kappas (accords satisfaisants ou excellents).

3. La méthode des trois axes

3.1 Arguments

Dans cette partie, nous allons présenter les arguments qui ont présidé à la constitution de notre grille de cotation en insistant dans un premier temps sur les références théoriques qui en sous-tendent l'organisation et le fonctionnement. Dans un second temps, nous reprendrons les limites que nous avions évoquées dans la partie introductive de ce travail concernant la méthodologie défendue par les tenants de l'école de Paris et montrerons en quoi la constitution de notre grille de cotation peut y apporter un certain nombre de réponses. Enfin, dans un dernier temps, nous résumerons les différents apports de notre grille de cotation.
Pour le manuel de cotation, nous renvoyons le lecteur au *volume 1* des annexes.

AXE PERCEPTION (P)

Perception Globale (**PG**)
PG1 – Perception complète
PG2 – Perception intermédiaire
PG3 – Perception incomplète

Perception Personnages (**PP**)
PP1 – Non-perception d'un personnage
PP2 – Non-perception des personnages
PP3 – Fausse perception autour d'un personnage
PP4 – Ajout d'un personnage
PP5 – Mention des détails autour d'un personnage (Dd, Dr)
PP6 – Isolement de personnage
PP7 – Référence aux nuances et/ou aux délimitations

Perception Environnement (**PE**)
PE1 – Non-perception d'un détail de l'environnement (D)
PE2 – Non-perception du décor
PE3 – Fausse perception d'un élément de l'environnement
PE4 – Ajout d'un élément
PE5 – Mention des détails de l'environnement (Dd, Dr)
PE6 – Isolement d'un élément de l'environnement
PE7 – Référence aux nuances et/ou aux délimitations

14 procédés = 7 procédés doublés et identiques + 3 = 17 procédés au total

Équivalents directs : 7
Apparentés : 2
Différents : 8

3 Catégories de cotation

AXE CONTENU (C)

Thématique générale du récit (**CT**)
CT1 – Thématique restreinte
CT2 – Thématique plaquée
CT3 – Thématique banale
CT4 – Thématique riche
CT5 – Thématique inadéquate
Continuum de CT1 →CT5

Structure dramatique du récit (**CD**)
CD1 – Récit statique
CD2 – Récit juxtaposé
CD3 – Récit coordonné

Thématique particulière (**CP**)
CP1 – Thématique de protection
CP2 – Thématique d'agressivité
CP3 – Thématique de danger
CP4 – Thématique d' immaturité
CP5 – Thématique de puissance
CP6 – Thématique de désobéissance
CP7 – Thématique d'obéissance

Différenciation et identification des personnages (**CI**)
CI1 – Différenciation des générations
CI2 – Différenciation des sexes
CI3 – Mention de la figure maternelle
CI4 – Mention de la figure paternelle
CI5 – Instabilité identificatoire, télescopage des rôles
CI6 – Non-différenciation des personnages

Interactions des personnages (**CIP**)
CIP1 – Absence d'interaction
CIP2 – Interaction neutre
CIP3 – Interaction positive
CIP4 – Interaction négative
CIP5 – Mise en avant des représentations d'actions
CIP6 – Mise en avant des représentations d'interaction

Affects dans le récit (**CA**)
CA1 – Expression d'affect
CA2 – Affect positif
CA3 – Affect négatif
CA4 – Affect corporel
CA5 – Affect non adapté

Éléments du récit (**CE**)
CE1 – Retour en arrière
CE2 – Recours à la vie quotidienne, à la réalité externe
CE3 – Recours à l'imaginaire enfantin
CE4 – Hésitation sur la direction à donner à l'histoire
CE5 – Justification du récit

Répétitivité du contenu (**CR**)
CR1 – Répétition de contenu
CR2 – Persévération de contenu
CR3 – Persévération particulière

40 procédés au total
Équivalents directs : 9
Apparentés : 4
Différents : 28

8 Catégories de cotation

AXE LANGAGE ET SITUATION PROJECTIVE (LSP)

Forme globale de la Narration (**LG**)
LG1 – Narration de bonne qualité
LG2 – Narration de qualité intermédiaire
LG3 – Narration de mauvaise qualité

Langage verbal (**LV**)
LV1 – Bruitages, onomatopées
LV2 – Silence, arrêt du discours
LV3 – Agitation verbale, logorrhée
LV4 – Hésitation ou inversion pronominale
LV5 – Répétition
LV6 – Problèmes syntaxiques ou temporels
LV7 – Utilisation de temps du passé ou du futur
LV8 – Formulation négative

Langage moteur et mobilisation corporelle (**LM**)
LM1 – Mobilisation corporelle, mise en scène
LM2 – Mouvement de planche
LM3 – Déplacement dans l'espace
LM4 – Rire
LM5 – Instabilité, agitation motrice
LM6 – Mouvements de retrait

TOTAL AXES = 3
TOTAL CATÉGORIES = 16
TOTAL PROCÉDÉS = 83

Situation projective (**SP**)
SP1 – Choc à la planche
SP2 – Refus de planche
SP3 – équivalent refus

Interventions de l'enfant (**SI**)
SI1 – Référence environnementale
SI2 – Question, demande
SI3 – Digression
SI4 – Association
SI5 – Critique/valorisation du matériel ou de la situation
SI6 – Critique/valorisation de soi-même ou du clinicien

26 procédés au total

Équivalents directs : 9
Apparentés : 8
Différents : 10

5 catégories de cotation

3.1.1 Références théoriques

La grille de cotation que nous avons constituée dans ce travail de recherche a été pensée selon certaines références théoriques précises qui ont pu guider nos propositions. Il nous faut alors revenir quelque peu sur ces références qui sous-tendent en partie les grandes lignes d'organisation de notre grille.

La grille de cotation descriptive que nous proposons comprend trois axes de cotation principaux : **l'axe Perception** (P), **l'axe Contenu** (C) et **l'axe Langage/Situation projective** (LSP). Chaque *axe* est subdivisé en un certain nombre de *catégories de cotation* qui comprennent elles-mêmes des *procédés de cotation* que le clinicien pourra utiliser pour coter le protocole CAT. Puisque nous avons pensé la création de la grille de cotation à partir de ces axes différents, nous proposons donc d'appeler notre méthode **la méthode des trois axes**.
Nous avons constitué ces trois axes en nous appuyant sur les différentes étapes qui constituent le processus projectif qui semblent formaliser, selon nous, le mieux la production et le trajet de la réponse projective. Nous nous basons principalement sur les élaborations de Roussillon (1995, 1997) quant à la métapsychologie projective des processus et sur la reprise par Roman (1997, 2007) du jeu de la bobine freudien et de ses différentes caractéristiques. Selon Roussillon (*ibid*), plusieurs étapes peuvent être repérées au sein de la situation projective. La première étape a trait à « [...] la réception des stimuli perceptifs à un niveau corporel » (1997, p.30), à « [...] l'investissement de l'indice perceptif par la libido du sujet [...] » (*ibid*) et au fait que « [...] la perception rencontre aussi les premiers schèmes idiosyncrasiques du sujet [...] » (*ibid*). Ainsi, ce qu'il nous parait important de retenir de cette première étape c'est que la perception est déjà organisée en fonction de l'histoire du sujet. La deuxième étape que Roussillon nomme symbolisation primaire implique un travail spécifique de la part du Moi qui va permettre à la perception d'être « [...] mise en relation avec certaines représentations internes, ainsi du même coup activées » (*ibid*). Cette deuxième étape va ainsi être synonyme d'une première forme d'organisation subjective de la perception. La troisième et dernière étape, nommée symbolisation secondaire par l'auteur, formalise le trajet de la perception jusqu'au préconscient et la liaison de la représentation de chose à la représentation de mot ce qui va permettre la transmission de la réponse projective à travers le langage. Cette dernière étape va ainsi favoriser la liaison psychique de la représentation aux mots et donc l'expression de la réponse projective au sein de la situation projective.

Le jeu de la bobine freudien tel qu'il est repris par Roman (1997, 2007) permet à l'auteur d'en extraire, particulièrement à l'épreuve de Rorschach, les principales caractéristiques : la différenciation du stimulus (perception de la bobine), l'acte moteur (lancer de la bobine) et le langage verbal (« Fort-Da »). Ces trois caractéristiques nous paraissent pouvoir être adaptées au CAT mais avec quelques aménagements et particulièrement l'ajout d'un axe référant au contenu véhiculé par le langage verbal.

Ces deux théorisations que nous avons reprises succinctement ici nous ont inspiré, guidé et nous ont permis de définir et d'élaborer les grandes lignes la méthode des trois axes.

La méthode des trois axes comprend **un premier axe de cotation** nommé **Perception (P)** qui engage la différenciation du stimulus, la différenciation forme/fond c'est-à-dire la différenciation personnage/décor et l'émergence des figures à partir du fond de la planche. Cet axe de cotation permettra dans un premier temps un repérage du processus de perception **(PG)** dans son ensemble pour favoriser, dans un second temps, le repérage plus précis des personnages (**PP**) et des objets (**PE**) qui sont figurés sur la planche et qui sont utilisés et mentionnés dans le récit de l'enfant. Cet axe de cotation correspond, en partie, à la première étape que décrit Roussillon (1995, 1997) dans la métapsychologie projective des processus ainsi qu'à la différenciation du stimulus qui constitue le fondement du jeu de la bobine pour Roman (1997, 2007). L'axe **Perception** sera donc le premier axe de cotation de la grille et il favorisera un premier repérage de ce qui est perçu ou non par l'appareil psychique de l'enfant. Nous devons préciser ici qu'il est impossible, dans le fond, de connaitre ce qui est réellement perçu ou non par l'appareil psychique de l'enfant. En effet, malgré son importance fondamentale, cette étape reste inatteignable dans l'épreuve projective car ce qui est perçu doit nécessairement transiter par la représentation de mot et par le langage. Cette catégorie s'approche en quelque sorte de cette étape mais ne peut donc être considérée comme un équivalent direct du processus perceptif car c'est à travers la verbalisation du récit que pourront être entendues les traces perceptives qui en constituent le sous-bassement et le fondement.

La méthode des trois axes comprend **un deuxième axe de cotation** nommé **Contenu** qui vise le contenu des récits de l'enfant à proprement parler. Il s'agira donc de repérer les principaux éléments constitutifs du récit. Cet axe de cotation comporte un nombre important de catégories de cotation que nous pouvons organiser selon trois dimensions distinctes. La

première concerne plus particulièrement la thématique du récit, générale (**CT**) et particulière (**CP**), ainsi que sa structure (**CD**). La deuxième traite des principaux éléments constituant la dramaturgie et l'interaction entre les personnages à travers les catégories **CI** (différenciation et identification des personnages), **CIP** (interaction des personnages) et **CA** (affects dans le récit). La troisième comprend les éléments du récit qui concernent la forme et le déploiement de la narration à travers les procédés **CE** (éléments du récit) et **CR** (répétitivité du contenu). Cet axe, par rapport au premier, peut être entendu comme un deuxième repérage plus précisément orienté vers le contenu du récit et son organisation. Nous avons utilisé le terme « thématique » et il nous semble important ici de lever toute équivoque et d'en préciser la définition. La thématique est, selon nous, la mise en scène globale (*scénario*) qui apparait au sein du récit de l'enfant et qui comprend à la fois les modalités relationnelles qui unissent les différents personnages utilisés dans le récit et le contenu même de l'histoire qui constitue la trame du récit et en permet le déploiement. Cette notion est circonscrite au strict champ de la production de la réponse projective et du processus de cotation des données du protocole et n'est donc pas utilisée tel quel dans la phase interprétative. Nous avons ainsi utilisé ce terme pour deux catégories de cotation que nous définirons plus loin.

Cet axe de cotation ne peut être considéré comme un équivalent direct de la symbolisation primaire que définit Roussillon dans ses travaux d'autant plus du fait de l'intrication, dans la réalité, des processus de symbolisation primaires et secondaires qui participent du même mouvement de travail de la représentation. Nous soumettons néanmoins l'idée que cet axe de cotation permet de s'approcher quelque peu de la question de la symbolisation car il concerne plus particulièrement, contrairement aux deux autres axes, les représentations et leurs associations au sein du récit de l'enfant pour créer un scénario imaginaire. Pour autant, nous insistons sur l'idée selon laquelle cet axe **Contenu** est une construction particulière qui ne représente pas la réalité du processus de symbolisation et qui est surtout la conséquence d'une tentative de formalisation de notre part pour constituer une grille de cotation efficiente pour l'analyse des protocoles CAT.

La méthode des trois axes comprend **un troisième axe de cotation** nommé **Langage et situation projective** (**LSP**) qui engage le repérage de la forme de la narration dans son ensemble (**LG**), du langage verbal (**LV**) et de la mobilisation corporelle (**LM**) déployée par l'enfant au sein de cet espace particulier que constitue la situation projective. Nous avons adjoint au langage verbal et à la mobilisation corporelle deux catégories supplémentaires qui traitent plus particulièrement des enjeux du dispositif projectif : la catégorie « situation

projective » (**SP**) et la catégorie « interventions de l'enfant » (**SI**). Nous avons considéré comme utile et justifié d'intégrer ces deux catégories de cotation à cet axe plutôt qu'à un autre car c'est bien au sein de l'espace projectif que vont se déployer à la fois les appels de l'enfant en direction du clinicien ainsi que les manifestations de choc vis-à-vis du contenu latent des planches présentées. Il nous est ainsi apparu logique de les y inclure pour formaliser un axe de cotation centré sur la question du langage et de la situation projective. Cet axe est placé en dernière position dans notre grille car il représente l'achèvement du processus de symbolisation et du trajet de la réponse projective, trajet initialement entamé dés la présentation du stimulus visuel (axe **Perception**). Cet axe peut être entendu comme un troisième repérage plus précisément orienté en direction du langage et des implications de la situation projective.

La grille que nous avons constituée est donc le fruit d'une formalisation particulière propre à l'organisation que nous souhaitions lui imprimer. Elle est basée sur les élaborations théoriques de Roussillon et de Roman à partir desquelles nous avons opéré quelques aménagements pour être au plus près du matériel CAT, de son fonctionnement et des principales caractéristiques le constituant. Ces trois axes P, C et LSP reflètent donc, en partie seulement, les élaborations des auteurs déjà évoqués car elles reflètent avant tout un angle de vue particulier du matériel CAT et de la manière dont peut être pensée et organisée une méthodologie de la cotation visant cet outil.

3.1.2 Prise en compte des limites méthodologiques

Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, la méthode des trois axes que nous proposons ici doit bénéficier de qualités qui nous paraissent primordiales et qui soient en mesure de répondre aux limites que nous avons déjà mises en exergue dans la partie introductive. Rappelons d'ailleurs ici que l'inventaire de ce que nous considérons comme étant les limites méthodologiques de l'école de Paris a pour objectif de perfectionner et de mieux formaliser la méthodologie de cotation du CAT et non de nier les apports absolument fondamentaux et essentiels qui furent proposés par cette école et qui favorisèrent le développement fécond de la psychologie projective. La reprise succincte des limites méthodologiques (école de Paris et méthodologie de Boekholt) et de ce que nous proposons dans notre grille pour y remédier nous permettra par ailleurs de mettre en avant les qualités que possède notre grille de cotation.

Le premier argument que nous avions évoqué concernait l'influence sur l'épreuve CAT de la méthodologie TAT et plus particulièrement de son orientation en direction de la population adulte. Notre grille de cotation semble répondre à ce premier argument car elle a été créée exclusivement en référence à l'enfant et aux différents modes d'expression qu'il peut utiliser au cours de la passation pour créer son récit. Par exemple, nous avons constitué une catégorie référant au langage moteur/mobilisation corporelle (**LM**) et une catégorie traitant des interventions de l'enfant en direction du clinicien (**SI**). Les différents procédés de ces deux catégories de cotation existent aussi au TAT, mais en dehors de la grille de cotation car ils appartiennent à ce que les tenants de l'école de Paris nomment la clinique de la passation. Nous avons pour notre part décidé de les intégrer à la grille de cotation car la passation d'une épreuve projective avec un enfant nécessite que la cotation puisse être au plus près des divers modes d'expression de la réponse projective.

Le deuxième argument que nous avions évoqué concernait la méthodologie générale de cotation du TAT qui privilégie le conflit œdipien et « [...] les solutions normalo-névrotiques à la conflictualisation pulsionnelle » (Brelet-Foulard, 1986, p.45). Nous avions aussi signalé que la méthodologie promouvait un certain idéal de fonctionnement (la névrose) et partant, entretenait une forme de hiérarchie entre les différents modes de fonctionnement. La méthode des trois axes répond à cette limite car elle fait référence non pas à une nosographie ou à des modèles particuliers de fonctionnement psychique, mais aux principales étapes qui constituent le processus projectif et qui formalisent le trajet de la réponse projective. Nous avons ainsi été guidés par un parti pris non nosographique favorisant une prise en compte dynamique des processus en jeu dans la situation projective. Par ailleurs, les trois axes de cotations que nous proposons décrivent avant tout le récit de l'enfant sous des angles différents qui s'avèrent complémentaires et qui, mis en perspective, pourront prendre sens dans la phase interprétative. En outre, chaque axe de cotation de notre grille comprend des procédés qui marquent à la fois les empêchements et les potentialités de l'appareil psychique de l'enfant.

Le troisième argument que nous avions évoqué a trait au recouvrement des procédures de cotation et d'interprétation et à l'infiltration d'éléments interprétatifs au sein des procédés de cotation. Cet argument concernait à la fois les procédés et les catégories de cotation des procédés. À titre d'exemple, on peut évoquer l'procédé A2-13 de la grille du TAT qui est défini sous le terme « intellectualisation » et qui, selon nous, rend bien compte de

l'infiltration de l'interprétatif dans la procédure de cotation alors que cette dernière a pour but de déconstruire la réponse projective et de la formaliser dans un langage particulier (cotation). La méthode des trois axes répond à cet argument pour deux raisons. La première est que nous avons organisé nos axes de cotation en fonction du processus projectif et non en fonction d'éléments théoriques propres à une nosographie. Il n'y a donc pas de recouvrement possible entre les deux procédures puisque les procédés que nous proposons visent des éléments précis des récits qui ne sont pas soumis à interprétation pour être coté. La seconde est que nous avons délibérément écarté toute référence psychopathologique de la dénomination des procédés de cotation pour qu'il y ait le moins de confusion possible entre la phase d'interprétation et celle de cotation même si, comme le rappelle Chabert (1983) l'influence entre les deux reste, *a minima*, quasiment inévitable.

Précisons à ce propos qu'il est nécessaire de bien distinguer deux démarches différentes : notre démarche de création des procédés et la démarche de cotation du CAT. La démarche de création des procédés, des catégories et des axes de cotation dépend d'une construction et d'une réflexion théorique et argumentée qui va en sous-tendre le fonctionnement et qui préside aux grandes lignes de son élaboration.

La démarche de cotation quant à elle ne doit pas comporter au sein des procédés, des catégories de cotation et des axes de cotation d'éléments interprétatifs théoriques qui pourraient court-circuiter le principe même de la distinction entre cotation et interprétation. Ainsi, la grille de cotation de la méthode des trois axes ne comprend aucun terme qui relève d'éléments interprétatifs, ces derniers ne devant être utilisés qu'au sein de la phase interprétative.

Le quatrième argument que nous avions mis en avant au sujet de la méthodologie générale proposée par l'école de Paris concerne le manque de distinction, sur le plan de la cotation, entre les procédés discursifs (la forme, « comment c'est dit ») et le contenu des histoires (le fond, « ce qui est dit »). Ce positionnement semble d'autant plus efficient que dans la réalité clinique ces deux aspects se trouvent intriqués et, même au niveau de la méthodologie de la cotation, ce sont bien les procédés discursifs qui véhiculent le contenu et donc la représentation. Néanmoins, la position que nous défendons s'avère différente et notre grille de cotation répond à cet argument à travers l'instauration d'une différenciation claire entre le langage/situation projective (**LSP**) c'est-à-dire le contenant et le contenu (**C**) qui est donc ce qui est véhiculé par le langage. Cette distinction peut sembler quelque peu artificielle car sur le fond tout contenu ne peut être véhiculé que par le langage et par la symbolisation

secondaire. Il nous apparait pourtant fondamental de tenter de distinguer tant que faire se peut ces deux dimensions en créant donc un axe de cotation centré sur le langage (**LSP**) et un axe de cotation centré sur le contenu (**C**) et donc sur les représentations qui émergent du récit. L'un permettra une cotation centrée sur l'expression verbale dans ses achoppements ou ses potentialités, l'autre favorisera une cotation centrée sur le contenu du récit via l'identification des personnages et des relations qu'ils entretiennent. Ainsi nous avons, au sein de notre grille de cotation, distingué ce qui procède dans le récit du contenu de la représentation (axe **C**) de ce qui procède du langage et de la représentation de mot (axe **LSP**).

Le cinquième argument que nous avions mis en avant avait trait au fait que l'école de Paris se centrait avant tout sur le contenant et sur les procédés discursifs tout en délaissant le contenu de la représentation et le contenu des scénarios fantasmatiques déployés au sein du récit de l'enfant. La méthode des trois axes répond à cet argument grâce à la création de l'axe de cotation Contenu (**C**) que nous avons formalisé. Ainsi, la grille de cotation que nous proposons allie ces deux principaux aspects que sont le contenu et le langage moteur/verbal à la dimension perceptive à travers l'axe Perception (**P**).

Nous venons de passer en revue les cinq arguments que nous avions présentés dans l'introduction et qui avaient valeur, pour nous, de limites vis-à-vis de la méthodologie générale soutenue et défendue par les tenants de l'école de Paris. Les limites que nous avions évoquées concernant la méthodologie défendue par Boekholt (1993) pour les épreuves thématiques sont en partie identiques et se recoupent avec celles que nous venons de détailler de par l'affiliation de l'auteure aux propositions de l'école de Paris. Néanmoins deux des limites que nous avions soulignées s'avèrent spécifiques aux propositions de Boekholt (*ibid*), il nous semble donc important d'en dire ici quelques mots.

La deuxième limite que nous avions évoquée pour la méthodologie de Boekholt et qui constitue également une limite de la méthodologie globale de l'école de Paris a trait à la concentration sur certains procédés d'un nombre important de phénomènes qui semblent trop hétérogènes. Par exemple l'procédé EI1 dans la grille de Boekholt qui implique les phénomènes suivants : « restriction, silence, refus, tendance refus, nécessité poser question » ; phénomènes qui en appellent à des processus différents. La méthode des trois axes répond à cette limite car nous avons constitué des procédés qui, hormis quelques rares exceptions se limitant à deux phénomènes de même type, ne concernent qu'un seul et même phénomène précisément cotable. Nos procédés ne sont pas hétérogènes et restent donc

suffisamment différenciateurs de par leur précision. Pour l'procédé EI1, les différents phénomènes cotables accumulés sur ce procédé nous laissent à penser que sa nature discriminatoire et différenciatrice peut être assez faible au vu de la diversité des phénomènes concernés. Précisons à ce propos que la grille de cotation que nous proposons n'a pas la prétention d'être exhaustive et de formaliser l'intégralité des phénomènes qui émergent du récit de l'enfant. Ainsi, nous avons choisi de mettre en lumière certains éléments que nous considérons comme étant les plus différenciateurs et les plus intéressants quant à l'évaluation des modalités de fonctionnement de l'appareil psychique de l'enfant.

La cinquième limite que nous avions évoquée pour la méthodologie de Boekholt concernait l'idée selon laquelle la proposition de grille de l'auteure pouvait être utilisée avec différentes épreuves thématiques sans distinction (CAT, Patte Noire, TAT) ce qui nous semble annihiler les particularités de chaque outil pour les uniformiser dans un même modèle. La méthode des trois axes répond à cette limite car elle a été créée pour la seule épreuve CAT et sur sa seule base. Nous pensons par ailleurs que notre grille ne peut, au vu de sa constitution, être adaptée à un matériel différent que celui à partir duquel nous avons travaillé. Elle prend donc en compte la singularité de l'outil étudié et les caractéristiques précises qui constituent son matériel.

Evoquer ces limites méthodologiques et les réponses que la méthode des trois axes peut y apporter nous ont ainsi permis de mettre en lumière les principales caractéristiques de notre outil descriptif ainsi que la démarche générale qui a présidé à sa constitution.

3.1.3 Apports de la méthode des trois axes

En lien avec les réponses que la méthode des trois axes apporte aux limites méthodologiques que nous avions mises en exergue dans l'introduction de ce travail de recherche, il nous semble important ici de résumer les principaux apports introduits par la grille de cotation que nous proposons.

Le récit thématique est, à la base, **le produit de l'articulation de différentes dimensions** qui se mêlent et s'interpénètrent pour en permettre la création. La grille de cotation que nous proposons va donc permettre **une déconstruction des éléments et des processus à l'œuvre** dans la réponse projective et ce, à travers la formalisation de trois axes distincts de cotation.

Les trois axes qui composent la grille de cotation sont sous-tendus et organisés en fonction du **trajet psychique de la réponse projective** qui en constitue véritablement le fil rouge. Elle doit donc être entendue comme **un outil descriptif non exhaustif** qui permet **la déconstruction et la description** de la réponse projective au regard des **trois dimensions** différentes qui engagent chacune un angle d'approche particulier : l'axe **Perception** (P), l'axe **Contenu** (C) et l'axe **Langage/Situation projective** (LSP).

En comparaison à la grille actuellement utilisée pour les épreuves thématiques infantiles et pour le CAT (Boekholt, 1993), la méthode des trois axes bénéficie de nombreux avantages tant sur le plan du contenu que sur celui de l'organisation que nous avons souhaité lui imprimer :

- Elle a été construite **spécifiquement à partir de l'outil CAT**, de ses caractéristiques et de ses spécificités.
- Elle découle d'un **travail de recherche théorique et empirique** qui permet de penser les mécanismes qui sont sous-jacents au fonctionnement de l'épreuve.
- Compte tenu de son architecture sous-tendue par des constructions théoriques précises, elle permet au clinicien de bénéficier **d'un modèle clair et précis de déconstruction de la réponse** qui permet de penser l'analyse de la production projective.
- Elle ne renvoie à aucune organisation psychopathologique particulière que ce soit au niveau du contenu des procédés ou de leur organisation, elle a été véritablement pensée **sans aucun parti pris nosographique pour être au plus près du développement de l'enfant**.
- Elle est basée sur le trajet psychique de la réponse projective et correspond, en partie, **aux principales étapes qui président à la création thématique** (« percevoir, représenter, symboliser » pour Boekholt ; perception, symbolisation primaire et secondaire chez Roussillon).
- Elle permet de suivre **le déroulement des processus** mis en œuvre au cours de l'épreuve thématique, de la perception à la liaison psychique.
- Elle favorise **une délimitation plus précise entre la phase de cotation et la phase d'interprétation** ; la première permettant la formalisation de la réponse projective dans un code particulier, la deuxième favorisant l'élaboration d'hypothèses portant sur le fonctionnement intrapsychique.

- Elle favorise une **lecture dynamique et psychodynamique du protocole CAT** grâce aux trois axes de cotation qui peuvent être confrontés, mis en perspective en fonction du contenu latent des planches et articulés entre eux dans la phase interprétative pour faire émerger une constellation d'indications signifiantes.
- Elle permet d'approcher l'angoisse, les relations d'objet et les modalités défensives **séparément au regard de chaque axe ou conjointement en prenant en compte tous les axes** pour bénéficier d'une vision plus globale.
- Elle permet, par la constitution de certains de ses procédés, de bénéficier **à la fois d'une vision d'ensemble et d'une vision précise et spécifique** pour chaque axe ce qui favorise une certaine souplesse d'utilisation pour le clinicien ; une approche d'ensemble pour les procédés visant le récit dans sa globalité, une approche précise et spécifique pour les procédés à coter à chaque apparition du phénomène dans le récit de l'enfant.

En résumé, la méthode des trois axes a pour objectif de proposer au clinicien **un outil descriptif** clair, efficace et heuristique pour approcher le développement de l'enfant et son fonctionnement intrapsychique à partir de la réponse projective. À travers notre grille de cotation, c'est **un modèle pour penser la réponse projective de l'enfant au CAT** que nous soumettons afin d'aider et de guider le clinicien dans ses élaborations et ce, à l'aide de procédés pensés à partir de la clinique infantile et des caractéristiques de l'outil CAT. En somme, nous proposons ici un outil descriptif qui permet la déconstruction des processus pour mieux favoriser la construction de sens, **déconstruire pour (re)construire avec la subjectivité de l'enfant**.

3.2 Grille de cotation de la méthode des trois axes

Nous présentons la grille de cotation de la méthode des trois axes dans le *volume 1 des Annexes* de ce mémoire de thèse. Nous avons opéré ce choix de ne pas intégrer la présentation des procédés pour des raisons pratiques. En effet, au regard du volume conséquent que représente la description des procédés, il nous a semblé plus intéressant de les présenter dans un volume séparé. Cela permettra de faciliter à la fois la lecture de la thèse dans son ensemble ainsi que le maniement des différents mémoires de thèse.

4. Aspects déontologiques de la recherche

Nous souhaitons ici mettre en avant deux aspects qui rendent compte des principaux enjeux déontologiques inhérents à cette recherche. La première a trait à l'obtention des autorisations et consentements nécessaires pour le bon déroulement de la recherche. La seconde concerne la passation même du CAT ainsi que le traitement des données qui en sont issues.

Concernant les demandes d'autorisations pour le GE, nous avons d'abord sollicité les Directeurs Académiques des Services de l'Éducation Nationale (DASEN) des deux régions au sein desquelles nous avions envisagé d'effectuer cette recherche. Après l'obtention de réponses favorables, nous nous sommes adressés aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale des circonscriptions que nous avions visées. Ces accords nous ont enfin permis de solliciter les directions des écoles maternelles et primaires ainsi que le personnel enseignant des classes concernées (de la petite section au CM2).

Nous avons ensuite distribué pour chacune des classes sélectionnées une lettre de sollicitation et d'information destinée aux parents d'élèves afin d'expliciter le cadre et les objectifs de la recherche que nous réalisions. Sur ce document figurait un encart permettant aux parents de remplir les informations demandées concernant leur enfant (identité, âge) et de signifier ou non leur accord pour que leur enfant participe à la recherche. Cette demande de consentement écrit est en adéquation avec ce que stipule le code de déontologie des psychologues dans le principe 1 et dans les articles dédiés à la recherche en psychologie (articles 44, 46, 47, 49, 50). Précisons qu'à l'issue de la recherche, nous avons transmis aux parents ayant accepté la recherche un document présenté comme un retour d'information global sur la recherche qui permettait de mettre en avant plus précisément les différents objectifs de la recherche (par exemple ce qui pouvait être analysé dans les récits d'enfants).

Pour le GC qui est constitué d'enfants rencontrés dans les institutions de soin, nous nous sommes adressés aux directions administratives et médicales des établissements concernés afin d'obtenir leurs accords pour solliciter les cliniciens des différents services qui auraient en leur possession des protocoles CAT. Ces protocoles sont ceux d'enfants qui ne sont plus suivis actuellement au sein des institutions concernées qu'il s'agisse des protocoles que nous avons nous-mêmes recueilli ou ceux transmis par les cliniciens.

Nous avons choisi de ne pas prendre de protocoles d'enfants qui étaient, à ce moment-là, reçus soit dans le cadre du bilan psychologique soit dans le cadre d'un suivi en

psychothérapie. Le bilan psychologique est une étape très importante qui nécessite l'alliance entre le clinicien et l'enfant et sa famille. Un certain nombre de familles sont par ailleurs mise dans une position fragile à travers la nécessité de recourir à un tiers, d'autant plus quand il s'agit d'une consultation psychologique. Il nous a semblé important de ne pas fragiliser les familles ni de mettre à mal le secret professionnel qui revêt une importance fondamentale dans l'espace du clinicien. En effet, lorsqu'il est affirmé à l'enfant que ce qui est dit ou fait dans cet espace reste dans cet espace, il est plus que légitime qu'il s'oppose ou qu'il soit méfiant si on lui demande l'autorisation d'utiliser et donc de faire sortir de cet espace les narrations qu'il a effectué au CAT et qui rendent compte d'une partie de sa subjectivité et de sa personnalité. C'est la première raison pour laquelle nous avons préféré utiliser les protocoles d'enfants ne consultant plus au temps T de notre recherche.
Concernant le suivi en psychothérapie, il a nous a semblé plus complexe encore de solliciter l'enfant et sa famille une fois que le suivi en psychothérapie a débuté. Les enjeux d'une telle demande sur l'enfant peuvent être dévastateurs pour le suivi mis en place et s'avère difficilement défendables sur le plan thérapeutique. Par ailleurs, il nous semble tout à fait inutile, contre-indiqué et préjudiciable de recourir à des épreuves qu'elles soient projectives ou non au cours d'une psychothérapie.

Au regard de ces éléments, il nous a semblé fondamental que la dimension thérapeutique soit prioritaire à celle de la recherche que nous avons menée. Nous avons alors opté pour l'utilisation de protocoles archivés par nous-même ou d'autres collègues cliniciens c'est-à-dire d'enfants n'étant plus suivis dans l'institution qu'il fréquentait.

Afin de garantir un anonymat total, nous avons expurgé les narrations de tous les éléments trop particuliers qui peuvent apparaitre ou qui favoriseraient l'identification de l'enfant. Ainsi, les noms propres, les références à d'autres enfants, aux parents, à la fratrie ou à des activités réalisées par les enfants qui apparaissent au sein des narrations ont été strictement modifiés. Cette option d'utiliser des protocoles de dossiers archivés nous a paru être la plus souhaitable d'autant plus que notre recherche n'utilise ces protocoles que pour comparer certains éléments avec le groupe GE et donc pour exemplifier le fonctionnement de notre grille de cotation. L'objectif principal de cette recherche concerne bien l'analyse du fonctionnement de l'épreuve CAT pour les enfants du groupe GE.
Concernant la passation du CAT, nous avons strictement respecté l'enfant dans sa subjectivité. Ainsi, un entretien a été effectué avant chaque passation pour permettre

d'instaurer un climat de passation rassurant et contenant. Nous avons ainsi tenté, au regard des contraintes organisationnelles des établissements scolaires (locaux et organisation des différents temps de la classe), d'organiser les passations dans des salles à l'écart et connues des enfants afin qu'elles se déroulent dans une atmosphère propice à la narration de récits. Pour les enfants les plus jeunes (et parfois pour les plus grands qui le souhaitaient), il a été proposé la réalisation d'un ou de plusieurs dessins libre. Nous avons par ailleurs systématiquement sollicité l'accord et l'avis de l'enfant concernant la passation du CAT. Les enfants ayant refusé, quel qu'en soit le motif, n'ont évidemment pas passé l'épreuve.

De plus, nous avons systématiquement explicité à l'enfant, en prenant en compte son âge et ses possibilités de compréhension, la raison de notre venue dans son école ainsi que l'objectif de notre recherche.

Au cours de la passation du CAT, nous avons fait preuve d'une certaine souplesse en interrompant définitivement, quand cela était nécessaire, la passation de l'épreuve. Cela particulièrement dans les cas où l'enfant était véritablement débordé ou mis en difficulté de manière importante par l'épreuve projective. Dans ces cas, nous avons prolongé l'entretien et nous nous sommes assuré que l'enfant pouvait se récupérer sur le plan psychique afin de le ramener dans sa classe.

Concernant le traitement des données, l'ensemble des éléments recueillis à été conservé le temps que nous puissions les anonymisés avec un code qui prend en compte les différentes variables de notre recherche. Les différents éléments issus des passations (mis à part les dessins et les protocoles GC) ont ensuite été détruits.

ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette partie, nous analyserons les différentes données issues de notre recherche. Comme nous l'avons souligné dans la partie 2.5 de la méthodologie (outils et traitement des données), nous avons opté pour une double perspective afin d'analyser les données en détail : une **approche descriptive** et une **approche comparative** qui comprendra deux volets à savoir la comparaison intra-groupe des protocoles issus du Groupe d'Étude et la comparaison inter-groupes des protocoles issus du Groupe d'Étude avec ceux du Groupe Clinique.

Pour l'analyse comparative, nous ne mentionnerons que les résultats dépassant **le seuil de 0,250 pour la taille d'effet**. L'alpha ne sera pas mentionné car il est à 1% de manière constante dans notre recherche. Nous analyserons d'abord les données sur l'ensemble des planches sans distinctions, puis à chaque planche plus précisément.

1. Analyse descriptive

Nous analyserons ici les données du Groupe d'Étude (GE) sous un angle descriptif qui nous permettra avant tout d'identifier la fréquence d'apparition plus ou moins importante des procédés au sein des protocoles dans leur ensemble ainsi qu'en fonction des différentes planches constitutives de l'épreuve CAT.

Ces données présentées ici de manière descriptive seront ensuite interprétées dans la partie « interprétation des données et résultats » afin de leur donner un sens clinique. Elles constituent donc la base essentielle de nos interprétations.

1.1 Analyse générale

Tableau 3 - Nombre total de procédés par protocoles (n=380)

Nombre de procédés pour l'ensemble des protocoles GE	
Somme	75182
Moyenne par protocole	198
Écart-type par protocole	72,5
Médiane	185,5
Minimum	99
Maximum	789

Ce tableau permet de mettre en avant les principales caractéristiques descriptives du groupe GE dans son ensemble sans prendre en compte les différences inter-planches.

La moyenne du nombre de procédés utilisés pour chaque protocole se situe autour de 198 soit **20 procédés par planche**. Si l'on soustrait les 5 procédés qui doivent impérativement être cotés à chaque récit, le nombre moyen effectif de procédés cotés par narration s'élève à **15**.

L'écart type est approximativement de 73 procédés par protocole ce qui implique un indice de dispersion équivalent à 7 procédés par planche. **La limite inférieure** (un écart-type sous la moyenne) se situe autour de **99 procédés**. Au regard de la valeur de l'indice de dispersion, nous pouvons considérer les protocoles situés entre 1 et 2 écart-type (entre 270 et 343 procédés au total) comme étant des protocoles riches sur le plan de la cotation. **La limite supérieure** se situe au-delà de 2 écart type au-dessus de la moyenne c'est-à-dire autour de 343 procédés, nous pouvons qualifier ce type de protocole de trop riche c'est-à-dire qu'ils débordent de processus et de procédés à coter.

Tableau 4 - Nombre de procédés par planche (les trois axes confondus)

	Nombre total de procédés par planche									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Somme	7711 10,3%	**6503** **8,6%**	7290 9,7%	7783 10,4%	**8458** **11,3%**	7270 9,7%	7305 9,7%	7883 10,5	7570 10%	7410 9,8%
Moyenne	20	17	19	20	22	19	19	21	19	19,5
Écart-type	9	7	9	10	11	9	8	9,5	9	9,5
Médiane	19	15	17	19	20	18	18	18	18	17
Minimum	8	7	7	8	7	8	7	9	7	7
Maximum	108	75	94	114	112	98	75	91	75	104

Concernant l'ensemble du tableau, on peut remarquer la relative stabilité du nombre de procédés utilisés malgré quelques différences. Selon nous, ce résultat met en lumière la juste répartition des procédés au sein des trois axes de cotation et donc l'efficience de leur regroupement.

La planche II est celle où l'on observe le nombre le moins important de procédés utilisés (8,6%) tandis que la planche V est celle qui en concentre le plus (11,3%). Nous pouvons aussi constater que c'est la planche IV qui recueille le maximum de procédé le plus élevé (114) probablement du fait du nombre important de détails figurés à cette planche.

Tableau 5 - Répartition des trois axes par planches

	Répartition des trois axes par planche										
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total
Axe P	2589	**1268**	2569	2637	**3171**	1914	1901	2205	**2634**	1540	22428
Axe C	2489	2743	1941	2505	2601	2716	2493	**2830**	2346	**3057**	25721
Axe LSP	2633	**2492**	2780	2641	2686	2640	**2911**	2848	2590	2813	**27034**
Total	7711	6503	7290	7783	8458	7270	7305	7883	7570	7410	75183

Sur un plan général, c'est l'**axe LSP** qui domine les deux autres axes pour l'ensemble des planches du CAT (36% pour LSP, 34 % pour C et 30% pour P). Ces différences peuvent, en partie, s'expliquer par la structure du système de cotation que nous avons créée. Certaines catégories de l'axe LSP, particulièrement LV et LM, peuvent être cotées un nombre de fois plus important que celles issues de l'axe P car ces dernières sont dépendantes du nombre de personnages et d'éléments figurés sur la planche.

Les planches V et IX sont les deux seules planches où la dimension perceptive (axe P) prend le pas sur les autres axes (respectivement 37% et 34%). Les planches II, VI et X impliquent un plus grand nombre de procédés référant au contenu du récit (axe C), la planche III étant celle qui en regroupe le moins. Les cinq planches restantes sont celles où l'axe LSP domine en terme de quantité de procédés. Nous pouvons ici donner l'exemple de la planche VII à laquelle cet axe représente 40% du total des trois axes de cotation. Notons enfin que c'est la planche II qui comprend le nombre le plus faible de procédés pour les axes P et LSP.

1.2 Analyse de l'axe Perception (axe P)

Tableau 6 – Nombre de procédés relevant de l'axe P

	Nombre de procédés relevant de l'axe P									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Somme	2589	1268	2569	2637	3171	1914	1901	2205	2634	1540
Moyenne	6,8	3,3	6,7	6,9	8,3	5	5	5,8	6,9	4
Écart-type	3,5	1,9	4,1	3,6	6	3,2	4,3	4	4,6	3,4
Médiane	6	3	6	6	7	4	4	5	6	4
Minimum	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	32	14	32	32	56	27	34	33	36	24

La moyenne du nombre de procédés cotés est approximativement de **8** et l'indice de dispersion se situe autour de **6** ce qui rend compte d'une **forte dispersion** à cette planche. La valeur de la médiane (5,5) semble indiquer une **ligne de démarcation** qui séparerait

l'inhibition perceptive (nombre restreint de procédés de l'axe P) et le surinvestissement du registre perceptif (nombre élevé de ces procédés). Concernant les planches, nous retrouvons les constats formulés précédemment (planche II et planche V).

Tableau 7 – Répartition des catégories de cotation de l'axe P

	Répartition des catégories de cotation de l'axe P										
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total
PG	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	3800
PP	**715**	**315**	682	479	605	671	484	479	346	343	5119
PE	1494	**573**	1507	1778	**2186**	863	1037	1346	1908	817	**13509**
Total	2589	1268	2569	2637	3171	1914	1901	2205	2634	1540	22428

La répartition des trois catégories de cotation de l'axe P met en lumière **l'importance des procédés PE** (60% du total des procédés) comparativement aux procédés PP. La planche V concentre le plus grand nombre de procédés PE (16,1 % de PE) tandis que c'est la planche I qui regroupe le plus de procédés PP (13% de PP).

1.2.1 Perception Totale (PG)

Tableau 8 – Catégorie de cotation Perception globale (PG)

	Catégorie de cotation PG											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot*
PG1	**80**	248	125	131	100	105	**325**	178	180	259	1731	4,5
PG2	**244**	118	199	193	186	220	**53**	181	162	114	1670	4,3
PG3	56	14	56	56	**94**	55	**2**	21	38	7	**399**	1,2

* µ/prot signifie moyenne du nombre de procédé par protocole.

Sur le plan général, on peut mettre en lumière la quasi-égalité des fréquences de PG1 et PG2 ce qui, selon notre système de cotation, signifie que quand la perception n'est pas complète (PG1), elle est généralement intermédiaire (PG2) du fait d'un scotome et/ou d'une fausse perception qui vise soit les personnages, soit l'environnement.

Le scotome et/ou la fausse perception qui concerne **à la fois le fond et la forme de la planche** (PG3) est **peu fréquent** car il ne représente que 10,5 % du total des procédés de la catégorie. Par ailleurs, on peut constater la rareté de sa fréquence d'apparition aux planches VII (0,5%), X (1,8%) et II (3,6%). Ces trois planches ont pour particularité d'avoir un nombre très faible de détails de l'environnement à repérer ce qui facilite la possibilité de coter PG2.

Concernant le procédé **PG1**, la fréquence la plus élevée (85%) s'observe à la planche VII probablement du fait de l'absence de détails de l'environnement nécessaire à coter à cette planche. La fréquence la moins élevée apparait à la planche I où PG1 ne représente que 21% des récits. Nous pouvons en partie expliquer ce résultat par le nombre de personnages présents sur la planche (trois poussins et une poule), par le peu de différenciation entre eux sur le plan manifeste et par l'utilisation fréquente du pronom « ils » qui ne permet pas de différencier suffisamment les personnages (*cf*. règle du pluriel qui implique de coter PP1).

Concernant le procédé **PG2**, nous observons une dialectique diamétralement opposée. La plus grande fréquence concerne la PI (64%) tandis que la fréquence la moins élevée concerne la PVII (13%). Ces données se situent ainsi dans la continuité des résultats précédents.

Le procédé **PG3**, rare au sein des protocoles, est néanmoins présent de manière plus importante à la planche V (24%) qu'aux autres planches du CAT. Cette donnée est à mettre en lien avec la fréquence peu importante de PG1 constatée à cette planche (seulement 26%), cette fréquence étant quasiment équivalente à celle de PG3.

1.2.2 Perception des Personnages (PP)

Tableau 9 – Catégorie de cotation Perception des personnages (PP)

	Nombre total d'items relevant de la catégorie PP											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
PP1	**373**	102	114	111	69	201	8	141	**0**	10	1129	2,9
PP2	1	1	3	4	**57**	**0**	**0**	**0**	3	0	**69**	0,2
PP3	7	**5**	20	21	**137**	101	35	21	74	11	432	1,1
PP4	**21**	**21**	71	71	**219**	63	87	34	196	71	854	2,2
PP5	92	78	**352**	183	**49**	149	330	240	71	224	**1768**	4,6
PP6	**173**	92	114	89	67	143	8	36	**0**	10	732	2
PP7	**48**	16	8	**0**	7	14	16	7	2	17	135	0,3
Total	715	315	682	479	605	671	484	479	346	343	5119	13,5

Sur l'ensemble du tableau, on peut remarquer des variations très importantes entre les différentes planches. C'est le **procédé PP5** (mention des détails des personnages) qui est le plus utilisé globalement et qui domine à la moitié des planches tandis que le **procédé PP2** (absence de personnage à la planche) est celui qui apparait le moins fréquemment aux planches.

Le procédé **PP1** (absence d'un personnage) est quasiment omniprésent à la planche I ce qui signe une véritable difficulté à différencier les personnages présents sur la planche. À noter aussi la fréquence importante de scotomes aux planches III (souris scotomisée dans quasiment le tiers des protocoles), VI (scotome d'un ours dans plus de la moitié des protocoles) et VIII (scotome d'un personnage dans le tiers des protocoles).

Le procédé **PP2** (absence des personnages) apparait très rarement à l'ensemble des planches hormis à la PV (80% du total de PP2) qui semble regrouper ce processus particulier qui implique la non-mention de l'ensemble des personnages présents sur la planche.

Le procédé **PP3** (fausses perceptions) apparait peu au sein des protocoles CAT (8,5%). Il est néanmoins présent de manière importante aux planches V, VI et IX qui réactivent la mise à l'écart et la solitude sur fond d'estompage important.

Le procédé **PP4** (ajout de personnage non figuré) est plutôt présent sur l'ensemble de la catégorie (17%) particulièrement aux planches V et IX (36 et 56% de la catégorie PP à la planche). Il apparait au contraire peu fréquemment aux planches I et II probablement du fait du contenu manifeste des planches (nombre important de personnages figurés) ainsi que de leurs contenus latent.

Le procédé **PP5** (mention des détails autour d'un personnage) domine largement la catégorie de cotation PP (34,5 % du total) plus particulièrement aux planches VII et III (68 et 51% du total des procédés) qui figurent toutes deux un félin potentiellement dangereux. C'est en revanche la planche V qui en concentre le moins.

Le procédé **PP6** (isolement d'un personnage) est particulièrement présent aux planches I et VI où PP1 apparait fréquemment. Ce lien se situe dans la logique de notre système de cotation car si un seul personnage est scotomisé (PP1), il est nécessaire de coter PP6.

Le procédé **PP7** (référence aux nuances/délimitations) est très peu coté au sein des protocoles d'enfants issus du Groupe d'Étude (GE) et ne représente que 2,5 % du total des cotations de l'axe P. Il est plus fréquemment utilisé à la planche I et l'est le moins à la planche IV.

1.2.3 Perception de l'Environnement (PE)

Tableau 10 – Nombre total de procédés relevant de la catégorie PE

	Nombre total d'items relevant de la catégorie PE											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
PE1	82	36	249	**311**	191	81	**0**	147	186	82	1365	3,6
PE2	**339**	304	309	249	222	115	223	282	203	**98**	2344	6,1
PE3	16	**13**	**50**	43	39	38	21	17	34	35	**306**	0,8
PE4	63	61	58	93	**113**	**113**	**51**	99	109	83	843	2,2
PE5	861	**70**	490	**933**	850	331	694	638	762	377	**6006**	15,8
PE6	82	36	**95**	68	80	78	**4**	67	93	79	682	1,9
PE7	51	53	256	81	691	107	**44**	96	**521**	63	1963	5,1
Total	1494	573	1507	1778	**2186**	863	1037	1346	1908	817	13509	35,5

Sur l'ensemble du tableau, on constate d'importantes variations inter-planches. C'est le procédé **PE5** qui est, de loin, le plus utilisé dans cette catégorie de cotation (44% du total de PE) alors que le procédé **PE3** s'avère être faiblement coté (2 % du total de PE). On remarque donc que la mention des détails de l'environnement constitue le pilier de cette catégorie de cotation. Ce constat nous permet d'insister sur **l'importance fondamentale du contenu manifeste de la planche qui fonde la base du trajet de la réponse projective**.

Le procédé **PE1** (non-perception d'un détail de l'environnement) est un procédé fréquent aux planches III et IV qui comprennent le plus grand nombre de détails de l'environnement à coter. Cette particularité explique l'élévation substantielle de ce procédé à ces planches. Ce tableau nous permet de dire que sont scotomisés le plus fréquemment les éléments suivants : la canne ou la pipe (249 à PIII), le lit parental ou la lampe (191 à PVI), le cadre ou la tasse (147 à PVIII), la porte ou le lit (146 à PIX). Ces éléments scotomisés semblent ainsi revêtir une signification inconsciente particulière.

Le procédé **PE2** (non-perception du fond de la planche) est le deuxième procédé le plus utilisé dans cette catégorie de cotation. Il l'est plus particulièrement aux trois premières planches (dans 3 cas sur 4) tandis que ce sont les planches VI et IX qui en concentrent le moins. Les décors les moins repérés sont la cuisine à la PI (lien au nourrissage et à la dialectique bon/mauvais objet), la montagne à la PII (représentant le danger potentiel si la corde craque) et l'intérieur de l'habitation à la PIII (décor humanisé qui renforce le caractère anthropomorphe du lion). À nouveau, la non-perception du fond de certaines planches nous paraît rendre compte de processus psychiques hautement signifiants.

Le procédé **PE3** (fausse perception) est assez peu présent dans l'ensemble. Contrairement aux planches de la scène primitive qui concentrent le procédé PP3, c'est ici la planche III qui regroupe le plus grand nombre de procédés PE3, ces derniers visant prioritairement les attributs du lion.

Le procédé **PE4** (ajout d'un élément de l'environnement) est peu présent dans l'ensemble des protocoles et se concentre fortement aux deux planches sollicitant la scène primitive (PV et PVI) ce qui signe la présence d'un processus psychique et défensif particulier. À noter que c'est la planche VII qui comprend le moins de procédés PE4 probablement du fait du foisonnement de détails qui y est figuré.

Le procédé **PE5** (mention de détails de l'environnement) s'avère être **le procédé le plus utilisé** au sein de cette catégorie de cotation (44,5% du total de la catégorie) et le plus fastidieux à coter pour le clinicien. Son utilisation domine principalement aux planches IV, I et V ayant pour point commun de concentrer un nombre important de détails de l'environnement auxquels l'enfant peut s'accrocher au sein de ses narrations.

Le procédé **PE6** (isolement d'un élément de l'environnement) est peu présent dans l'ensemble des planches du CAT. Seules les planches III et IX concentrent ce procédé de manière plus importante. L'isolement d'un élément de l'environnement implique qu'un seul détail de l'environnement soit scotomisé et mis de côté. Il est impossible de savoir précisément quel élément est scotomisé à la planche III du fait du nombre important de détails à cette planche ; en revanche, nous pouvons dire que c'est la porte qui est l'élément de l'environnement le plus scotomisé à la planche IX.

Le procédé **PE7** (insistance sur les nuances/délimitations) est plutôt présent à l'ensemble des planches et l'est plus particulièrement aux planches V et IX (60% du total de PE7). Ce procédé met en lumière les détails qui renvoient aux nuances (estompages, clair-obscur, matières des éléments) et aux délimitations (éléments cassés, manquants, sol, mur, fenêtres).

Notons enfin que la planche VII concentre le moins de procédés PE1, PE4, PE6 et PE7 tandis que c'est la planche II qui regroupe le moins de procédés PE3 et PE5. Ces deux planches sollicitent donc plus fortement d'autres axes que celui de la Perception.

1.3 Analyse de l'axe Contenu (axe C)

Tableau 11 – Nombre total de procédés relevant de l'axe C

	Nombre total de procédés relevant de l'axe C									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Somme	2489	**2743**	**1941**	2505	2601	**2716**	2493	**2830**	2346	**3057**
Moyenne	6,5	7,2	5	6,5	6,8	7	6,5	7,4	6,1	8
Écart-type	4,3	4,2	3,5	3,2	4,9	3,9	3,4	3,5	3,6	4,2
Médiane	5	6	4	6	6	7	5	7	5	7
Minimum	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Maximum	59	34	43	31	48	29	25	34	28	31

Ce tableau met en avant l'importance des procédés issus de l'axe C aux planches X, VIII, VI et II. Nous avons précisé plus haut que ces planches sollicitent particulièrement les affects (particulièrement corporels) ainsi que la différenciation identificatoire ce qui explique l'augmentation du nombre de procédés de l'axe C à ces planches. La planche III est celle qui regroupe le moins de procédés de cet axe.

Sur le plan général, on peut noter à nouveau l'importance de la dispersion pour l'ensemble des catégories de cotation.

Tableau 12 – Répartition des catégories de cotation de l'axe C

	Répartition des catégories de cotation de l'axe C											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CT	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	3800	10
CD	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	3800	10
CP	**56**	**253**	108	64	87	116	**363**	192	116	**240**	1595	4,2
CI	754	570	**64**	818	728	791	75	**980**	392	854	**6026**	16
CIP	**387**	416	396	391	393	403	**438**	428	393	419	4064	11
CA	331	**527**	280	**172**	326	310	**588**	236	335	**514**	3619	9,5
CE	**143**	149	237	221	222	**238**	179	160	251	182	1982	5,2
CR	**58**	68	**96**	79	85	**98**	90	74	**99**	88	**835**	2,2
Total	2489	2743	1941	2505	2601	2716	2493	2830	2346	3057	25721	68

On remarque ici la **prévalence des procédés CI** (identification des personnages) qui représentent 23% de la totalité des procédés de l'axe. Ce résultat s'inscrit dans la logique de notre système de cotation au sens où ces procédés sont massivement cotés dés que l'enfant identifie précisément les personnages. Sont particulièrement concernées ici les planches VIII et X qui conditionnent d'importants mouvements de différenciation des personnages.

C’est la catégorie de cotation **CR** (répétitivité du contenu) qui regroupe quant à elle les procédés les moins utilisés au sein des narrations (3% du total de l’axe).
Concernant la catégorie **CP** (thématique particulière), on remarque que ce sont les planches VII, X et II qui concentrent le plus grand nombre de thématiques particulières tandis que la planche IV en sollicite au contraire très peu probablement en lien avec la figuration d’une action plutôt neutre (pique-nique en forêt). L’observation des données issues de la catégorie CA (expression d’affects) confirme la relation étroite qui unis les planches VII, X et II qui sollicitent le plus grand nombre de procédés de cette catégorie.

Concernant la catégorie **CIP** (interaction des personnages), c’est la planche VII qui comprend le plus grand nombre de procédés de ce type ce qui s’explique par la figuration particulièrement directe de l’agressivité à cette planche. En revanche, c’est la planche I qui en regroupe le moins probablement du fait du peu d’action qui y est figurée.

Les procédés composant la catégorie **CE** (éléments du récit) sont les plus fréquemment cotés à la planche VI tandis que c’est à la planche I qu’ils le sont le moins. Cette catégorie de cotation étant probablement la plus hétérogène de notre grille de dépouillement, il est difficile d’interpréter ces données dans leur globalité.

Concernant les procédés **CR**, ils sont les plus présents aux planches IX, VI et III et rendent ainsi compte d’une difficulté plus importante à ces planches.

Notons enfin que c’est **la planche I** qui comprend le nombre le plus faible de procédés de type CP, CIP, CE et CR. Cette information confirme ce que nous avons déjà pu constater par rapport à cette planche dont l’investissement subjectif par l’enfant semble assez peu important.

1.3.1 Thématique générale du récit (CT)

Tableau 13 – Catégorie de cotation CT (thématique générale)

	Catégorie de cotation CT											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CT1	27	**4**	65	24	**109**	35	9	39	57	42	411	1,082
CT2	**282**	132	212	231	196	244	**52**	177	185	109	**1820**	4,789
CT3	**67**	238	102	120	**67**	93	**305**	160	129	218	1499	3,945
CT4	4	6	**1**	5	8	7	**13**	4	9	9	66	0,174
CT5	0	0	0	0	0	1	1	0	0	**2**	**4**	0,011
Total	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	3800	10

Sur l'ensemble du tableau, on remarque que le procédé majoritairement coté est **la thématique plaquée (CP2) qui signe une impossibilité de considérer l'intégralité des éléments figurés sur la planche** (présence de PP1, PP3, PE1, PE3). Rappelons que la thématique plaquée se situe, dans le continuum que nous avons établi, au-dessus de la thématique restreinte (CT1) et en deçà de la thématique banale (CT3). La thématique banale apparait légèrement moins fréquemment que la thématique plaquée ; à elles deux, elles représentent 87% du total des procédés de cette catégorie.

Le procédé **CT1** (thématique restreinte) est présent à la PV dans un peu moins d'un tiers des protocoles. Son élévation substantielle (25% du total CT1) rend à nouveau compte du caractère particulier de la planche et des difficultés de symbolisation que son contenu latent peut susciter. Le procédé **CT1** implique une absence totale de verbe d'action et une simple description des éléments de la planche sans possibilité de mise en mouvement.

Le procédé **CT2** (thématique plaquée) apparait à la planche I dans plus de deux tiers des protocoles. Ce résultat est à mettre en lien avec la difficile différenciation des personnages que nous avons déjà soulignée à cette même planche (procédés PP1 et PP6) et qui ne permet pas de coter la thématique banale. C'est en revanche la planche VII qui comprend le nombre le plus faible de procédés de ce type ce qui s'explique par l'absence de détails de l'environnement à mentionner (cf. liste de détails).

Pour le procédé **CT3** (thématique banale), nous constatons logiquement le processus inverse. C'est la planche VII qui concentre le plus grand nombre de procédés CT3 tandis que la

planche I en comprend le moins. Précisons que les deux planches de la scène primitive (V et VI) concentrent elles aussi un nombre très faible de CT3.

Le procédé **CT4** (thématique riche) **apparait rarement** au sein des récits (1,7% du total CT) et concerne surtout la planche VII. Nous pensons que ce résultat est à mettre en lien avec notre système de cotation (absence de Dd à mentionner). Cette thématique implique que l'enfant mentionne dans son récit l'ensemble des éléments devant l'être à la planche et qu'il déploie un récit véritablement riche sans pour autant que le récit ne déborde et/ou ne corresponde plus au stimulus initial de la planche.

Le procédé **CT5** (thématique inadéquate) apparait **très rarement** au sein des protocoles (0,1% du total CT). Sa présence signe un débordement du récit et une distance trop importante au contenu manifeste de la planche. Sa rareté d'apparition s'explique par le continuum que nous avons créé dans notre système de cotation qui implique que l'enfant ait atteint la thématique banale (CT3) c'est-à-dire que tous les éléments de l'environnement soient mentionnés sans qu'il n'y ait ni scotomes ni fausses perceptions. Nous pouvons donc en conclure que généralement la narration d'un récit inadéquat ne prend pas en compte tous les éléments du stimulus sans les modifier ou les scotomiser.

1.3.2 Structure dramatique (CD)

Tableau 14 – Catégorie de cotation CD

	Catégorie de cotation CD											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CD1	**335**	260	318	325	319	225	204	**184**	305	292	**2767**	7,3
CD2	13	14	27	11	26	109	9	**138**	8	**5**	**360**	0,9
CD3	**32**	106	35	44	35	46	**167**	58	67	83	673	1,8

Pour cette catégorie, nous constatons **la présence prépondérante à toutes les planches du procédé CD1** (72% du total) qui implique un récit statique c'est à dire qui se cantonne à une simple énumération des éléments de la planche ou au récit d'une activité immédiatement visible sans étape et sans but (Perron, 1969b).

Le procédé **CD2** est le moins fréquent de cette catégorie de cotation (9% du total). Il implique ce que Perron (1969) nomme un récit juxtaposé c'est-à-dire la mention de plusieurs

actions qui ne sont pas liées entre elles et qui apparaissent comme indépendantes. Ce procédé apparait particulièrement aux planches **VI** et **VIII** (approximativement dans un tiers des protocoles) qui partagent une même caractéristique : la figuration de deux scènes différentes très clairement formalisées par les plans de profondeur de champ (premier plan et second plan). Précisons que c'est la planche **X** qui comprend la fréquence la plus faible de procédé CD2.

Le procédé **CD3** (récit coordonné) implique la présence au sein de la narration de l'enfant d'effets de causalité dépendant d'un principe directeur commun qui structure le récit (Perron, 1969b). Il manifeste l'efficience du processus de pensée et de la symbolisation secondaire et est repérable au travers de l'articulation de différentes scènes transmissibles au clinicien et sous-tendues par un fil rouge. Ce procédé apparait en quantité importante aux planches II et VII tandis que c'est la planche **I** qui en concentre le plus faible nombre.

1.3.3 Thématique particulière (CP)

Tableau 15 – Catégorie de cotation CP

	Catégorie de cotation CP											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CP1	29	**127**	**8**	25	45	44	21	41	27	99	**466**	1,2
CP2	9	**102**	10	**5**	10	**5**	46	26	9	29	251	0,7
CP3	**6**	11	35	20	15	14	**271**	9	29	7	417	1,1
CP4	**0**	6	19	4	8	19	**22**	4	**22**	8	112	0,3
CP5	**0**	3	**34**	1	1	**0**	2	3	2	3	**49**	0,1
CP6	5	4	2	7	7	28	**1**	**63**	22	60	199	0,5
CP7	7	**0**	**0**	2	1	6	**0**	**46**	5	34	101	0,3
Total	56	253	108	64	87	116	363	192	116	240	1595	4,2

Sur l'ensemble du tableau, on peut constater des variations importantes entre les différentes planches du CAT. 1595 procédés CP ont été cotés pour le Groupe d'Étude ce qui représente **une moyenne de 4 thématiques particulière par protocole**. Cette première donnée met en lumière la fréquence d'apparition moyenne de ces procédés sachant que notre système de cotation implique que la thématique soit particulièrement saillante dans le récit. Sa présence rend compte des potentialités d'investissement subjectif de l'enfant et de déploiement d'une narration non neutre.

C'est le procédé **CP1** (thématique de protection) qui est **le plus présent de la catégorie CP** (30% du total). Ce procédé est majoritairement présent aux planches I, II, IV, V, VI et X et met au premier plan les interactions de nature positive entre les différents protagonistes des

récits (protection, jeu). C'est le procédé CP5 (thématique de puissance) qui est le moins présent au sein des protocoles (3% du total), probablement du fait que peu de planches sollicitent ce type de thématique.

Le procédé **CP1** est particulièrement présent à la planche II (à raison d'un protocole sur trois) ainsi qu'à la planche X. Le contenu latent de la planche II sollicite particulièrement le rapprochement ou l'opposition des différents personnages sous-tendue par le projet œdipien. On peut d'ailleurs remarquer que c'est aussi à cette planche que l'on retrouve la fréquence **la plus élevée de procédé CP2** (thématique agressive). Enfin, soulignons la présence étonnante même si elle est minime, de ce procédé à la planche VII qui est celle qui figure et sollicite particulièrement la pulsionnalité agressive.

Le procédé **CP3** est très fréquemment aux planches VII (75% du total CP3) et III, ces deux planches sollicitant la pulsion agressive tandis que la planche I en comprend le moins.

Le procédé **CP4** (thématique d'impuissance) est majoritairement présent aux planches VII et IX qui sollicitent pour chacune d'entre elles l'impuissance dans laquelle sont plongés les personnages : le singe attaqué par le tigre (PVII), le lapin seul dans sa chambre (PIX). Ces thématiques demeurent globalement peu fréquentes dans les récits.

Le procédé **CP5** (thématique de puissance) est principalement présent à la planche III (70% du total CP5) qui met en avant le lion en tant que référence phallique. C'est aussi à cette planche que l'on retrouve un nombre important de procédés CP3. Nous pouvons aussi noter la quasi-absence de ce procédé aux autres planches ce qui fait de la planche III, **la planche qui sollicite particulièrement la puissance**. Il est d'ailleurs intéressant de signaler que la thématique d'impuissance (CP4) apparait moins fréquemment que la thématique de puissance à cette planche.

Le procédé **CP6** (thématique de désobéissance) est particulièrement présent aux planches VIII et X (61% du total CP6) qui impliquent **une composante transgressive doublée d'une connotation surmoïque** (rapprochement de deux adultes sur le canapé à la PVIII et rapproché corporel avec la figure parentale à la PX). Précisons que c'est également à ces deux planches que le procédé **CP7** (thématique d'obéissance) est le plus présent (80% du total CP7). Ces deux thématiques particulières n'apparaissent pas aux planches II, III et VII. On

peut ainsi considérer les planches VIII et X comme sollicitant particulièrement la dialectique obéissance/désobéissance et donc l'ancrage pulsionnel anal.

1.3.4 Différenciation et identification des personnages (CI)

Tableau 16 – Catégorie de cotation CI

	Catégorie de cotation CI											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CI1	301	229	29	296	255	267	**22**	**304**	170	299	**2172**	5,7
CI2	241	92	11	247	157	168	**10**	**266**	90	233	1515	4
CI3	126	85	**4**	**236**	152	165	5	222	80	235	1310	3,4
CI4	16	96	4	6	128	**146**	**2**	118	41	32	589	1,6
CI5	**38**	13	16	20	23	21	33	38	**11**	36	249	0,7
CI6	32	**55**	**0**	13	13	24	3	32	**0**	19	**191**	0,5
Total	754	570	64	818	728	791	75	980	392	854	6026	15,9

Sur l'ensemble du tableau, c'est le procédé **CI1** (différenciation des générations) qui est le plus représenté (30% du total). On peut en déduire que la différence des générations est la première différence opérée par l'appareil psychique de l'enfant. L'ampleur de son apparition dans les récits rend compte de l'importance que constitue cette différenciation. Le procédé le moins utilisé est **CI6** (confusion, télescopage identitaire) et apparait en moyenne moins de deux fois par protocole (3% du total).

De manière globale, on peut aussi constater la prédominance de la figure maternelle au sein des narrations. Elle apparait en effet **deux fois plus que la figure paternelle** ce qui nous permet de dire que l'objet paternel n'apparait généralement qu'aux planches qui figurent et sollicitent une relation triangulaire ; les planches ne figurant qu'un seul personnage adulte impliquent l'identification d'une figure généralement maternelle.

Le procédé **CI1** (différence des générations) domine à toutes les planches mis à part à la planche VII à laquelle c'est le procédé CI5 qui est majoritairement présent. Cette fréquence peu élevée s'explique par le contenu manifeste de la planche qui ne nécessite pas de différenciation appuyée du stimulus. À noter que c'est la planche VIII qui regroupe le nombre le plus important de procédés CI1 (80% des protocoles) car son contenu nécessite que l'enfant se positionne au sein du groupe familial et différencie finement les personnages.

Le procédé **CI2** (différenciation des sexes) apparait très fréquemment à la planche VIII (70% des protocoles) pour les raisons que nous venons de développer. Il en est de même pour la planche VII qui regroupe le nombre le plus faible de ces procédés.

Le procédé **CI3** (mention de la figure maternelle) domine à quasiment toutes les planches et est plus marqué aux planches IV et X dont le contenu manifeste oriente l'enfant vers l'identification de la figure maternelle (chapeau et rubans à la PIV, visage du grand chien à PX). Une seule planche favorise une identification majoritairement paternelle : l a planche II. En effet, à cette planche la mention du père est supérieure à celle de la mère. Nous l'expliquons par la sollicitation latente de la planche qui implique la triangulation et l'alliance œdipienne ainsi que par la présence plus élevée des garçons au sein de notre échantillon.

Le procédé **CI4** (mention de la figure paternelle) est plus spécifiquement présent aux planches de la scène primitive (V et VI) qui impliquent nécessairement la présence du couple parental. Les données du procédé **CI4** nous permettent de mettre en avant quelques constats intéressants : la présence rare du père nourricier à la planche I (16 protocoles), l'absence quasi totale de la figure paternelle à la planche III (4 protocoles), la présence du père aux planches IX et X.

Le procédé **CI5** (instabilité identificatoire, télescopage), à différencier de l'hésitation pour désigner un personnage (CE4), est présent en quantité importante aux planches I, VIII, X et VII mais reste néanmoins rare dans l'ensemble des protocoles.

Le procédé **CI6** (non différenciation des personnages) implique qu'il n'y ait aucune différenciation, même la plus élémentaire, entre les différents protagonistes figurés sur la planche. Ce procédé apparait rarement au sein des protocoles (3,1% du total CI) mais est très présent à la planche II. Ce procédé est particulièrement radical et couteux sur le plan défensif car il rend les personnages totalement anonymes, ils deviennent ainsi une seule et même entité non différenciable et non séparable. Il n'apparait pas aux planches III et IX qui sont les deux planches qui figurent un seul personnage (la souris à la planche III n'étant pas visible d'emblée).

1.3.5 Interaction des personnages (CIP)

Tableau 17 – Catégorie de cotation CIP

	Catégorie de cotation CIP											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CIP1	27	**4**	78	30	**115**	31	8	35	63	43	434	1,1
CIP2	**306**	154	219	296	185	257	49	187	221	**144**	**2018**	5,3
CIP3	30	**130**	34	26	48	45	**22**	52	29	104	520	1,4
CIP4	**20**	119	59	34	40	67	**315**	125	77	114	970	2,6
CIP5	2	5	**0**	2	1	**0**	**40**	1	**0**	4	**55**	0,1
CIP6	**2**	4	6	3	4	3	4	**28**	3	10	67	0,2
Total	387	416	396	391	393	403	438	428	393	419	4064	10,7

Sur l'ensemble du tableau, on peut constater la présence très importante du procédé CIP2 qui représente quasiment 50% du total CIP et qui apparait à plus d'une planche sur deux. Le procédé le moins coté est le procédé CIP5 (représentation d'action au sein du récit) qui ne représente que 0,1% du total CIP. Ce résultat rend compte de la rareté des récits qui comprennent un nombre important de représentations d'actions des personnages.
Par ailleurs, nous retrouvons quasiment **deux fois plus de relations négatives que de relations positives** au sein des récits. Enfin, on peut noter la fréquence d'apparition très faible au sein des récits des procédés CIP5 et CIP6 qui renvoient à l'insistance sur les représentations d'actions et de relations.

Le procédé **CIP1** (absence d'interaction) est très fréquemment coté à la planche V, dans presque un protocole sur trois. Cette modalité défensive est une des plus radicale car au lieu de neutraliser l'interaction (CIP2), elle en supprime l'existence. La radicalité inquiétante de cette modalité défensive va de pair avec sa rareté au sein des narrations (10,6% du total CIP).
Ce sont les planches II et VII qui comprennent le nombre le plus faible de procédés de ce type. Nous pensons que le caractère direct et difficilement éludable de l'interaction à ces planches rend plus difficile l'utilisation de cette modalité défensive

Le procédé **CIP2** (interaction neutre) domine sur les autres procédés CIP à toutes les planches hormis la planche VII où c'est principalement le procédé CIP4 qui est coté (interaction négative).

Le procédé **CIP3** (interaction positive) est plus fréquemment présent à la planche II. Le contenu manifeste de cette planche est donc plus souvent interprété par l'enfant sous l'angle

d'une relation positive. C'est à nouveau la planche VII qui comprend le plus faible nombre de procédé CIP3. Ce résultat semble tout à fait logique au regard des sollicitations manifestes et latentes de la planche.

Le procédé **CIP4** (interaction négative) est très majoritairement présent à la planche VII dans plus de trois protocoles sur quatre.
Concernant la valence des interactions, nous constatons que deux planches polarisent particulièrement les relations positives et négatives : les planches II et X. On observe à ces deux planches une fréquence sensiblement égale pour les procédés CIP3 et CIP4. L'interprétation du contenu manifeste par l'enfant est ainsi fortement contrastée : la relation est soit négative (agressivité), soit positive (protection).

Le procédé **CIP5** (représentations d'action) est le procédé le moins présent sur l'ensemble de la catégorie CIP (1,3%) du fait des critères très restrictifs de cotation de ce procédé dans notre grille c'est-à-dire la présence d'un nombre important (mais non défini) de verbes d'action au sein du récit. À noter que c'est la planche VII qui regroupe la majorité de ces procédés du fait de son contenu manifeste et latent.

Le procédé **CIP6** (représentation d'interactions) est quasiment aussi peu fréquent que le précédent probablement pour des raisons similaires.

1.3.6 Affects dans le récit (CA)

Tableau 18 – Catégorie de cotation CA

	Catégorie de cotation CA											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CA1	125	187	107	63	116	112	**210**	88	115	200	**1323**	3,5
CA2	42	25	13	**6**	22	14	19	40	8	**61**	250	0,6
CA3	79	147	79	54	92	95	**190**	**46**	107	129	**1018**	2,7
CA4	85	**168**	81	**49**	96	89	**169**	62	105	124	**1028**	2,7
CA5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	0
Total	331	527	280	172	326	310	588	236	335	514	3619	9,5

Sur l'ensemble du tableau, on peut observer la prédominance du procédé CA1 (expression d'affect) ce qui semble logique puisque c'est le procédé de base qui doit être coté à chaque mention d'affects. On note une moyenne de 3,5 procédés CA1 par protocole ce qui est plutôt faible puisque, généralement, les procédés CA quand ils apparaissent à une planche, sont

assez nombreux. On remarque une répartition équivalente des affects négatifs (CA3) et des affects corporels (CA4) ce qui rend compte d'un lien particulier entre eux.

Nous pouvons constater que les affects négatifs (CA3) sont quatre fois plus présents (28% contre 6,9%) dans les récits d'enfants que les affects positifs (CA2). Ce constat concorde avec ce que nous avons souligné concernant le rapport CIP3/CIP4 (deux fois plus de CIP4 que de CIP3). La planche VII est la planche qui regroupe le plus grand nombre de procédés CA1, CA3 et CA4. Notons enfin l'absence totale du procédé CA5 (affect non adapté) qui s'explique par la rareté du phénomène au sein des récits et par la difficulté de le définir précisément et donc de le coter.

Le procédé **CA1** (expression d'affect) domine à toutes les planches du fait de la particularité de notre système de cotation.

Le procédé **CA2** (affect positif) est peu coté dans les protocoles (6,9% de la catégorie) mais l'est le plus fréquemment à la planche X en lien avec le rapproché corporel adulte/enfant qui se manifeste au travers de relation du type « caresser le chien » ou « faire un massage au chien ». Ce rapproché corporel est néanmoins entendu majoritairement sous l'angle négatif (CA4) en lien avec la valence anale de la sollicitation latente (dialectique obéissance/désobéissance). C'est la planche IV qui comprend la fréquence la moins importante de ce procédé.

Le procédé **CA3** (affect négatif) domine sur le procédé CA2 (affects positifs) à toutes les planches. C'est la planche VIII qui regroupe le moins de procédés de ce type-là où nous pourrions penser que la dialectique obéissance/désobéissance pourrait en favoriser l'expression.

Le procédé **CA4** (affect corporel) apparait plus particulièrement aux planches II et VII qui sollicitent la symbolisation de l'agressivité ainsi que son ancrage corporel. Ces affects peuvent tout autant rendre compte d'un déploiement du récit que d'une désorganisation de la contenance de l'appareil psychique. C'est en revanche la planche IV qui comprend le moins de procédés de ce type ce qui nous semble logique au regard des contenus de la planche.

1.3.7 Éléments du récit (CE)

Tableau 19 – Catégorie de cotation CE

	Catégorie de cotation CE											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
CE1	15	**13**	17	21	44	**53**	30	26	49	28	296	0,8
CE2	37	**27**	42	**67**	59	**67**	35	38	64	49	485	1,3
CE3	30	16	**90**	17	36	21	27	16	19	**12**	**284**	0,7
CE4	**37**	65	40	58	45	57	54	54	**68**	55	**533**	1,4
CE5	**24**	28	48	**58**	38	40	33	26	51	38	384	1
Total	143	149	237	221	222	238	179	160	251	182	1982	5,2

Sur l'ensemble du tableau, on peut constater la présence d'une majorité de procédés CE4 (hésitation sur la direction de l'histoire), ils représentent 26% du total de la catégorie. Le procédé le moins présent est CE3 (référence à l'imaginaire enfantin). On peut constater la faible dispersion des fréquences d'apparition des différents procédés de la catégorie. Par ailleurs, ils restent peu utilisés dans l'ensemble des narrations (µ : 1,4).

Le procédé **CE1** (retour en arrière) est le plus fréquemment observé à la planche VI tandis que c'est à la planche II que ce procédé apparait en nombre moins important probablement en raison de la figuration directe de l'action qui contraint fortement ce type de modalité défensive.

Le procédé **CE2** (recours à la vie quotidienne, à la réalité externe) qui a pour fonction de neutraliser l'investissement subjectif est plus présent aux planches IV et VI. Il peut aussi se manifester par une narration structurée et rythmée par les différentes activités de la vie quotidienne. C'est à nouveau la planche II qui concentre le moins de procédés de ce type.

Le procédé **CE3** (recours à l'imaginaire enfantin) est principalement présent à la planche III (31% du total CE3) à la fois au niveau du contenu (le lion identifié à un souverain dans un château) et de la forme de la narration (« il était une fois un roi lion dans son château », « il vécut heureux après avoir chassé la souris »). C'est la planche X qui comprend le moins de procédés de ce type.

Le procédé **CE4** (hésitation sur la direction de l'histoire) est plutôt présent aux planches IX et II qui impliquent l'interprétation de certains éléments flous et ambigus : la nature de l'action

à la planche II, la position du lapin et la cause de l'ouverture de la porte à la planche IX. Ces éléments sont à la fois **très signifiants et suffisamment imprécis** pour que l'enfant verbalise clairement son hésitation et donc sa difficulté à mettre du sens sur le stimulus. C'est en revanche à la planche I que le procédé CE4 est le moins fréquemment coté.

Le procédé **CE5** (justification du récit) est particulièrement présent à la planche IV probablement en lien avec le nombre important de détails de l'environnement sur lesquels l'appareil psychique de l'enfant peut s'appuyer pour étayer son récit ou l'auto-alimenter. C'est la planche I qui sollicite le moins fréquemment ce type de procédé du fait la figuration manifeste assez pauvre de la planche et du peu d'éléments de l'environnement présents.

1.3.8 Répétitivité du contenu (CR)

Tableau 20 – Catégorie de cotation CR

	Catégorie de cotation CR											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	μ/prot
CR1	58	54	**80**	64	63	67	68	**37**	64	56	611	1,6
CR2	0	7	7	9	13	16	12	12	**19**	**20**	115	0,3
CR3	0	7	9	6	9	15	10	**25**	16	12	109	0,3
Total	58	68	96	79	85	98	90	74	99	88	835	2,2

Sur l'ensemble du tableau, on constate la prévalence des procédés CR1 (répétition du contenu à une même planche) qui représentent 73% de la catégorie de cotation. **Un peu plus d'un procédé apparait en moyenne dans chaque protocole**. Les deux autres procédés qui rendent compte de modalités particulières de répétition ont une fréquence quasiment identique (autour de 14%).

La dispersion des fréquences du procédé **CR1** est plutôt homogène sur l'ensemble des planches du CAT. Ce procédé est majoritairement présent à la planche III qui favorise le plus la répétition intra-récit. C'est la planche VIII qui concentre le nombre le moins important de procédés de ce type du fait de sa sollicitation latente qui souligne avant tout la dimension familiale associée à la dialectique obéissance/désobéissance.

Le procédé **CR2** (persévération de contenu) est rarement coté dans les protocoles CAT. Il implique la répétition d'un contenu d'une planche à l'autre (dimension inter-planche). Ce sont les planches IX et X qui concentrent la fréquence d'apparition la plus importante de ce

procédé tandis que la planche I n'en comprend pas puisqu'elle est la première planche de l'épreuve.

Le procédé **CR3** (persévération particulière) est aussi rarement coté dans les protocoles que le précédent. C'est la planche VIII qui regroupe le nombre le plus important de procédés CR3 du fait de sa situation dans l'épreuve CAT (lien au contenu de la planche VII qui figure un singe). Dans la majorité des cas d'apparition de CR3, l'enfant poursuit la narration et explique que le singe a échappé au tigre et que sa famille est en train de le disputer face au danger qu'il a encouru.

1.4 Analyse de l'axe Langage et Situation Projective (axe LSP)

Tableau 21 – Nombre de procédés relevant de l'axe LSP

	Nombre de procédés relevant de l'axe LSP									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Somme	2633	**2492**	2780	2641	2686	2640	**2911**	2848	2590	2813
Moyenne	6,9	6,5	7,3	6,9	7	6,9	7,6	7,4	6,8	7,4
Écart-type	4,8	4	4,5	5,4	5	4,5	4,4	5,2	4	5
Médiane	6	5	6	6	6	6	7	6	6	6
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	54	39	38	65	43	43	39	43	33	57

On peut constater que cet axe, contrairement aux deux précédents, présente une relative homogénéité quant au nombre de procédés utilisés aux différentes planches. C'est la planche VII qui regroupe le plus grand nombre de procédés tandis que la planche II est celle qui en concentre le moins. Nous pensons que la forte sollicitation de la pulsion agressive à la planche VII a pour conséquence une augmentation importante du nombre de procédés langagiers utilisés, particulièrement ceux signant la désorganisation.

Tableau 22 – Répartition des catégories de cotation de l'axe LSP

	Répartition des catégories de cotation de l'axe LSP											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
LG	380	380	380	380	380	380	380	380	380	380	3800	10
LV	1640	1588	1707	**1569**	1638	1637	**1927**	1774	1619	1839	**16938**	45
LM	144	128	173	144	111	127	109	**194**	**100**	118	1348	3,5
SP	**45**	13	16	16	12	13	8	7	14	**2**	146	0,4
SI	424	**383**	504	532	**545**	484	487	493	477	474	4803	13
Total	2633	2492	2780	2641	2686	2641	2911	2848	2590	2813	27035	71

Ce tableau nous permet de constater la nette prévalence de la catégorie de cotation **LV** qui représente 62% de l'axe LSP probablement du fait que les procédés qui la composent visent des phénomènes fréquents au sein des récits (LV2, LV6). On peut d'ailleurs constater que **les procédés du langage verbal (LV) sont douze fois plus cotés que les procédés du langage moteur (LM)**. Nous pouvons en conclure que de manière globale **le langage moteur apparait peu au sein des protocoles CAT (3,5 procédés/protocole)**. Pour LV, c'est la planche IV qui en comprend le moins probablement en lien avec le contenu latent de la planche qui n'implique pas de réactivation pulsionnelle massive.

Concernant la catégorie **LM**, c'est la planche VIII qui regroupe le plus grand nombre de procédés ce qui s'explique par le nombre important de personnages que l'enfant doit tenter de différencier sur la planche, la différenciation transitant, dans un certain nombre de cas, par un geste moteur (LM1). C'est en revanche la planche IX qui concentre le nombre le plus faible de procédés de cette catégorie.

La catégorie de cotation **SP** est celle qui regroupe le plus faible nombre de procédés de l'axe LSP. Ce résultat n'est pas étonnant pour plusieurs raisons : la catégorie de cotation ne comprend que trois procédés et ces procédés n'apparaissent que très rarement au sein des protocoles. Les procédés de cette catégorie impliquent nécessairement un choc à la planche qu'il soit de surface (SP1) ou qu'il empêche la verbalisation d'une quelconque narration (SP2 et SP3). **Ces phénomènes sont rares et marginaux au CAT** d'autant plus que nous avons fixé des conditions précises pour coter le choc à la planche (élévation du temps de latence et onomatopée de l'enfant). Cette catégorie de cotation rend compte **d'une tolérance et d'une habituation progressive de l'appareil psychique à la situation projective** car c'est la planche I, celle qui inaugure la situation projective et la relation transférentielle, qui comprend le plus grand nombre de procédés SP alors que c'est la planche X, qui clôt la passation, qui en comprend le moins.

La catégorie de cotation **SI** est la deuxième catégorie la plus cotée dans l'axe LSP (17,7%).
Les différents procédés qui composent cette catégorie ont pour point commun de mettre en lumière **l'incursion, dans le récit de l'enfant, d'éléments de la situation projective qui ne participent pas du déploiement de la narration** : référence aux éléments visuels (là, ici),

interventions ou interrogations concernant le clinicien (relation transférentielle) ou le matériel support de la situation projective.
C'est la planche V qui comprend le nombre le plus important de procédés de ce type qui s'apparentent à une modalité défensive ayant pour fonction de court-circuiter le déploiement de l'histoire tandis que c'est la planche II qui en regroupe le moins.

1.4.1 Forme globale de la narration (LG)

Tableau 23 – Catégorie de cotation LG

	Catégorie de cotation LG											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
LG1	200	209	217	214	208	197	**188**	193	**253**	219	2098	5,5
LG2	159	154	137	144	157	158	**170**	164	**119**	142	1504	4
LG3	21	17	**26**	22	15	25	22	23	**8**	19	198	0,5

Sur l'ensemble du tableau, on peut constater la présence plus importante du procédé LG1 (55% du total LG) qui implique une narration de bonne qualité. Ce procédé est présent **en moyenne à raison de 5 procédés par protocole et est majoritaire à toutes les planches**. Il met en lumière la possibilité pour l'enfant de construire un récit sans que celui-ci ne soit sujet à des achoppements verbaux ou moteurs.
Concernant les potentielles difficultés de la narration, le cas le plus fréquent est la manifestation d'un achoppement sur le plan verbal **ou** sur le plan moteur (LG2) **mais plus rarement sur les deux**.

La présence du procédé **LG1** (narration de bonne qualité) est plutôt homogène sur l'ensemble des planches. C'est à la planche IX que ce procédé est le plus fréquemment coté ce qui signifie que cette planche désorganise étonnamment peu la sphère du langage. En revanche, c'est la planche VII qui regroupe le plus faible nombre de procédés LG1 ce qui nous semble logique au regard du caractère direct de la figuration et de son contenu latent qui peut susciter la désorganisation psychique et donc langagière.

La présence de **LG2** (narration de qualité intermédiaire) s'avère également assez homogène sur l'ensemble des planches du CAT. C'est la planche VII qui regroupe le nombre le plus important de ce procédé ce qui prouve à nouveau le potentiel désorganisant de cette planche. Logiquement, c'est la planche IX qui comprend le moins de procédés de ce type.

Le procédé **LG3** (narration de mauvaise qualité) est très peu présent et signe selon nous **une difficulté massive qui atteint l'ensemble de l'expression langagière**. C'est à la planche III que ce procédé est majoritaire du fait du contenu latent (impliquant la puissance phallique ainsi que la menace de rétorsion sur les modes dévoration/castration). C'est en revanche la planche IX qui en comprend le moins.

Notons aussi que la planche IX concentre, quel que soit le procédé de la catégorie LG, le moins de difficultés sur le plan verbal ou moteur. Nous pensons que les difficultés à cette planche se manifestent dans d'autres axes que LSP, plus particulièrement à l'axe P.

1.4.2 Langage verbal (LV)

Tableau 24 – Catégorie de cotation LV

	Catégorie de cotation LV											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
LV1	**40**	48	84	66	70	63	**125**	100	68	109	773	2
LV2	933	894	**934**	906	880	811	912	920	**793**	928	**8911**	**23**
LV3	4	2	2	**7**	**1**	3	5	4	3	2	**33**	0,1
LV4	32	**13**	47	38	17	29	15	38	23	**49**	301	0,8
LV5	72	83	82	**58**	84	67	107	**111**	72	83	819	2,2
LV6	236	254	189	175	205	226	**313**	212	**131**	189	2130	5,6
LV7	**210**	241	276	248	262	269	304	287	**348**	325	2770	7,3
LV8	113	**53**	93	71	119	169	146	102	**181**	154	1201	3,2
Total	1640	1588	1707	1569	1638	1637	1927	1774	1619	1839	16938	45

Sur l'ensemble du tableau, on peut constater la présence majeure du procédé LV2 qui représente 52% du total LV et 23 procédés par protocole (en moyenne 2 par planche). Le procédé LV3 est celui qui est le moins présent au sein des protocoles CAT (0,2% du total LV). On note **une moyenne de 45 procédés de ce type par protocole**.

Le procédé **LV1** implique l'expression d'un bruitage ou d'une onomatopée qui rend compte soit du choc, soit de l'intention de l'enfant de donner un supplément d'âme au récit. Ce procédé est particulièrement présent à la planche VII et signe dans la majorité des cas une vive réaction face à la planche. La figuration directe de l'attaque d'un singe par un tigre semble avoir un effet particulier sur l'appareil psychique de l'enfant : certains enfants manifesteront leur plaisir à la vue de la planche (« C'est super l'image ! ») mais la majorité exprimera son angoisse sous différentes formes : choc (« Oula ! Oulala ! »), surprise (« Je m'y attendais pas à ça ! ») ou dénégation (« Ça ne me fait pas peur du tout ! »). C'est la

planche I qui regroupe le moins d'items de ce type ce qui parait étonnant au regard de la position de cette planche qui inaugure la passation.

Le procédé **LV2** (silence, arrêt du discours) est le plus coté de la catégorie LV. Sa cotation peut parfois s'apparenter à un processus de cotation obsessionnel et rigide qui impliquerait de compter le nombre de silences présents dans le discours. Nous pensons néanmoins que cet item est très utile car il permet de rendre compte **du caractère fluide ou discontinu de la narration de l'enfant**. C'est la planche III qui concentre le plus grand nombre de procédés de ce type et qui est donc la planche où les récits sont les plus discontinus. Au contraire, c'est la planche IX qui en comprend le moins probablement pour les raisons que nous avons déjà explicité plus haut.

Le procédé **LV3** (agitation verbale, logorrhée) apparait très rarement au sein des protocoles CAT et signe une désorganisation massive du langage verbal. Sa rareté d'apparition renforce l'idée selon laquelle ce procédé est **véritablement synonyme d'un débordement important des processus de symbolisation**. C'est la planche IV qui en regroupe le plus grand nombre probablement en lien avec le contenu latent de la planche qui implique la naissance et la séparation/individuation. La planche V est celle qui en comprend le moins ce qui peut paraitre étonnant. Nous l'expliquons par la modalité défensive qui est couramment utilisée à cette planche (description des détails de l'environnement) pour empêcher toute mise en conflictualisation et donc éviter toute désorganisation verbale.

Le procédé **LV4** qui implique une hésitation ou une inversion pronominale apparait en moyenne moins d'une fois par protocole. Ce procédé signe une instabilité identificatoire qui s'exprime non pas sur le plan du contenu (CE4) mais sur celui du langage verbal. C'est la planche X qui regroupe le plus grand nombre de procédés LV4 (16% du total) du fait du rapproché corporel parent/enfant sous-tendu par une relation agressive/libidinale. Dans la majorité des cas, il y a une inversion pronominale entre les deux personnages et parfois même une confusion totale entre eux. C'est la planche II qui en concentre le moins au regard du contenu latent qui implique non plus une fusion comme à la planche X mais plutôt la mise en place d'une relation triangulaire.

Le procédé **LV5** (répétition) coté pour les répétitions verbales qui apparaissent au sein des récits est plutôt fréquent aux planches VII et VIII. Il rend compte d'un achoppement de la

symbolisation secondaire qui se manifeste par une ou plusieurs répétitions de mêmes phrases, mots ou phonèmes. Ces deux planches ont pour point commun une sollicitation latente impliquant **une menace consécutive à une forme de désobéissance** : désobéissance à la planche VII que l'on retrouve dans les récits (« le singe arrêtait pas d'embêter le tigre alors le tigre a essayé de la chasser ») et désobéissance à la planche VIII clairement figurée par le grand singe qui pointe le petit singe.

Le procédé **LV6** (problèmes syntaxiques ou temporels) est le plus fréquemment coté à la planche VII ce qui semble logique au regard de la massivité de pulsion orale agressive qui est réactivée à cette planche et qui peut désorganiser la symbolisation secondaire. C'est la planche IX qui concentre le moins de problèmes syntaxiques et temporels en lien avec les affects dysphoriques (estompages importants, personnage seul) qu'elles sollicitent.

Le procédé **LV7** (utilisation de temps du passé ou du futur) est très présent à la planche PIX ce qui signifie que l'enfant tente particulièrement de déployer et d'historiser son récit en s'appuyant sur des verbes du temps passé et futur. Ce procédé rend compte de **l'efficience de la symbolisation secondaire qui participe de la construction et de la richesse de la narration**. La tonalité fortement dysphorique de la planche sollicite ainsi particulièrement l'appareil psychique pour qu'il tente de symboliser les affects dépressifs qui lui sont associés. C'est la planche I qui regroupe le moins de procédés LV7 et qui favorise le moins l'historisation du récit.

Le procédé **LV8** (formulation négative) est majoritairement présent aux planches IX et VI en lien avec la thématique d'impuissance qui s'y exprime fréquemment. Dans les récits CAT, la formulation négative s'inscrit généralement soit dans le registre de l'impossibilité (à faire, à réussir, à être), soit dans un processus s'apparentant sur le plan interprétatif à une défense comme la dénégation (« il se dit qu'il peut pas être tout seul dans la grande maison », PIX). C'est la planche II qui regroupe le moins de procédés de ce type ce qui peut sembler logique au regard du contenu latent de la planche (triangulation).

1.4.3 Langage moteur et mobilisation corporelle (LM)

Tableau 25 – Catégorie de cotation LM

	Catégorie de cotation LM											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
LM1	33	38	62	37	31	36	36	**76**	**20**	27	396	1
LM2	32	32	26	**39**	25	33	**21**	33	34	29	304	0,8
LM3	**0**	1	**0**	2	2	1	3	3	2	**6**	**20**	0,1
LM4	16	19	**25**	17	9	**3**	10	17	6	16	138	0,4
LM5	59	**35**	56	45	43	50	36	**65**	**35**	36	**460**	1,2
LM6	4	3	4	4	1	4	3	0	3	4	30	0,1
Total	144	128	173	144	111	127	109	194	100	118	1348	3,5

Sur l'ensemble du tableau, nous pouvons constater que les fréquences d'apparition des procédés sont assez hétérogènes. C'est le procédé LM5 (instabilité motrice) qui est le plus représenté sur l'ensemble de la catégorie (34%) alors que le moins coté a trait à un déplacement dans l'espace (LM3).

Le procédé **LM1** (mobilisation corporelle, mise en scène) est présent à hauteur d'un procédé/protocole. Sa présence est la plus importante à la planche VIII particulièrement à travers les gestes de pointages qui visent à montrer et à différencier les personnages au sein des narrations. Il est intéressant de noter que **ce procédé apparait fortement à la planche qui nécessite que l'enfant se positionne au sein de la constellation familiale**. C'est la planche IX qui regroupe le moins de procédés de ce type ce qui semble logique au regard du contenu latent de la planche.

Le procédé **LM2** (mouvement de planche) est en nombre majoritaire à la planche IV. Nous faisons l'hypothèse que le nombre important de détails ainsi que l'estompage à cette planche peut mettre l'enfant en difficulté et ainsi nécessiter des mouvements de planche qui rendent compte de **la tentative de mettre du sens sur la planche et de différencier le stimulus plus finement**. C'est en revanche la planche VII qui en comprend le moins. Précisons enfin que ce procédé obtient une moyenne très faible et qu'il n'apparait pas au sein de tous les protocoles.
Le procédé **LM3** (déplacement dans l'espace) est le procédé le moins présent de l'ensemble de la catégorie de cotation (2% du total). Cette relative absence s'explique pour deux raisons. Tout d'abord, la cotation de ce procédé s'applique à un phénomène assez limité qui doit être différencié du déplacement qui sert une imitation (LM1). Par ailleurs, il est assez rare qu'un

enfant se déplace véritablement dans la pièce où l'épreuve projective est proposée, ne serait-ce que parce que les planches lui sont présentées sur la table. C'est à la planche X que l'on recense le plus de procédés de ce type : les enfants concernés demandent généralement pour aller aux toilettes ce qui rend bien compte de **la force de réactivation pulsionnelle** que revêt la planche. Ce sont en revanche les planches I et III qui en comprennent le moins.

Le procédé **LM4** (rire) est particulièrement présent à la planche III (18% de LM4). Le rire à cette planche est généralement défensif mais peut aussi s'inscrire dans une démarche qui souligne l'originalité et l'intérêt du matériel. À cette planche, c'est généralement la position du lion et/ou le fait qu'il ait les jambes croisées qui peut favoriser le rire et parfois même l'hilarité chez l'enfant. C'est la planche VI qui comprend le moins de procédés de ce type ce qui semble logique au regard des contenus manifeste et latent de la planche.

Le procédé **LM5** (instabilité motrice) est majoritairement présent à la planche VIII qui implique le positionnement de l'enfant dans la constellation familiale sous-tendu par la dimension obéissance/désobéissance. La réactivation pulsionnelle est ici suffisamment importante pour provoquer une désorganisation motrice qui rejaillit dans l'espace projectif. Nous pouvons faire le lien avec le procédé LM1 qui permet le pointage des personnages et qui, en favorisant l'usage de la motricité, peut aussi en favoriser la désorganisation manifeste. C'est la planche IX qui regroupe le moins de procédés de ce type. Nous pouvons d'ailleurs noter que ces deux planches sont aussi les deux planches qui sont particulièrement concernées pour le procédé LM1 ce qui confirme notre hypothèse quant au lien à établir entre les deux.

Le procédé **LM6** (retrait) est très peu présent au sein des narrations des enfants. Il implique une véritable manifestation de retrait que l'on observe, en vérité, assez peu au CAT car la structuration importante du matériel (à l'inverse du Rorschach) permet toujours à l'enfant de se raccrocher plus ou moins au perceptif et de l'investir défensivement évitant ainsi le retrait de l'activité projective. Les fréquences d'apparitions sont trop insuffisantes pour que nous puissions commenter ces résultats.

1.4.4 Situation projective (SP)

Tableau 26 – Catégorie de cotation SP

	Catégorie de cotation SP											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
SP1	**45**	13	13	14	9	13	8	7	14	**2**	**138**	0,4
SP2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SP3	0	0	**3**	**2**	**3**	0	0	0	0	0	8	0
Total	45	13	16	16	12	13	8	7	14	2	146	0,4

Sur l'ensemble du tableau, nous pouvons remarquer que c'est le procédé **SP1** qui constitue quasiment l'entièreté des fréquences pour cette catégorie de cotation (94% de la catégorie) et que, pour ainsi dire, les deux autres procédés sont quasi inexistants. Ces procédés apparaissent assez rarement au sein des narrations comme l'indique la moyenne de la catégorie de cotation (0,4).

Le procédé **SP1** (choc à la planche) est le plus fréquemment coté à la planche I et l'est le moins à la planche X. Ces résultats se situent dans la logique de ceux que nous avons constatés précédemment : c'est la position première de la planche qui va favoriser le choc à la planche puisqu'elle inaugure la situation projective. Notons que la répartition des fréquences sur les autres planches est assez homogène.

Le procédé **SP2** (refus de la planche) n'est pas apparu dans l'ensemble des protocoles du groupe d'étude. Ce procédé constitue selon nous la modalité défensive **la plus radicale et la plus massive puisque la planche est refusée ce qui rend compte d'une angoisse et d'un débordement de l'appareil psychique important**. Précisons que ce procédé peut aussi revêtir une connotation d'opposition à l'épreuve projective qui, si elle apparait de manière récurrente aux premières planches, implique évidemment de mettre un terme à la passation.

Le procédé **SP3** (équivalent refus) apparait très rarement dans les récits CAT. Sa cotation nécessite que l'enfant tente d'initier un récit sans pouvoir y parvenir (planche IV, « je dirai que...c'est l'histoire d'un renard...et...j'ai pas d'idées »). Les résistances et les modalités défensives sont clairement à l'œuvre mais l'enfant a tout de même tenté quelque chose ce qui rend compte d'une radicalité défensive moins importante que pour SP2. Ce procédé apparait aux planches III, IV et V qui favorisent la présentation des figures parentales (III et IV) et

leur combinaison à la planche V ce qui laisse à penser que ces planches réactivent une angoisse et un débordement pulsionnel manifeste pour l'enfant.

1.4.5 Interventions de l'enfant (SI)

Tableau 27 – Catégorie de cotation SI

	Catégorie de cotation SI											
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	Total	µ/prot
SI1	**242**	269	353	353	**389**	343	358	382	**394**	340	**3423**	9
SI2	51	20	41	**54**	**52**	**53**	34	17	17	**15**	354	0,9
SI3	**7**	**7**	4	4	5	6	5	5	**1**	3	**47**	0,1
SI4	13	**7**	10	15	10	**7**	16	10	**17**	11	116	0,3
SI5	**26**	**6**	13	24	22	16	22	11	16	23	179	0,5
SI6	**85**	74	**83**	**82**	67	59	52	68	**32**	66	668	1,8
Total	424	383	504	532	545	484	487	493	477	458	4787	13

Sur l'ensemble du tableau, nous constatons que c'est le procédé SI1 qui domine largement (71% de SI) tandis que le procédé SI3 est le moins coté (0,9% de SI). Pour chaque procédé, les variations entre les différentes planches sont assez faibles. Les procédés de type SI apparaissent **en moyenne à hauteur de 13 procédés par protocole**.

Le procédé **SI1** (référence environnementale) apparait fortement aux planches V et IX. Il implique une référence, au cours du récit de l'enfant, à un élément de la réalité environnementale qui concerne la planche ou l'espace au sein duquel a lieu la passation projective. Ce procédé rend compte à la fois de l'appui nécessaire à l'appareil psychique de l'enfant pour construire son récit et d'une modalité défensive qui permet à l'enfant de s'extraire quelque peu de sa narration pour s'accrocher à un élément de réalité. C'est en revanche la planche I qui concentre le moins de procédés de ce type.

Le procédé **SI2** (question, demande) apparait de manière importante aux planches IV, V et VI. Ce procédé qui implique la verbalisation d'une question ou d'une demande de l'enfant est particulièrement présent aux planches de la scène primitive. Il est en effet intéressant de constater que les questions au clinicien émergent particulièrement à ces deux planches qui figurent un des principaux sujets des théories sexuelles infantiles. La présence de la planche IV ne fait que confirmer que les interrogations portent avant tout sur la question des origines à travers le bébé figuré dans la poche de sa mère à cette planche.

Le procédé **SI3** (digression) est le moins coté de la catégorie de cotation probablement du fait de son apparente ressemblance avec le procédé **SI4** qui nécessite que le clinicien soit très attentif au déploiement du récit. Il apparait principalement aux planches I et II en tant que modalité défensive qui permet d'éviter la mise en conflictualisation et qui généralement solde la fin de la narration. Quoi de mieux pour éviter un engagement subjectif dans la narration que de digresser et de parler d'autre chose ? C'est à la planche IX que ce procédé apparait le moins. Nous pensons qu'à cette planche des modalités défensives issues d'autres axes (Axe P) se mettent en place.
Le procédé **SI4** (association) est assez peu présent sur l'ensemble des planches du CAT (2,4%). Il l'est particulièrement aux planches VII et IX auxquelles on peut attribuer un contenu thématique qui va favoriser l'association avec des éléments de la vie de l'enfant. Généralement, l'association vise les animaux figurés sur les planches (« j'ai eu un lapin chez moi avant ») ou l'action qu'ils effectuent (« ce serait drôle si je te mangeais ! »). Quand ce processus psychique prend le pas, la dimension intermédiaire de l'espace projectif cède pour ne devenir qu'un espace d'associations détachées du contenu manifeste de la planche.

Le procédé **SI5** (critique/valorisation du matériel ou de la situation), assez peu présent au sein des protocoles CAT (3,7% de SI), est particulièrement utilisé à la planche I. Il s'agit généralement de critiques à l'égard de la qualité du dessin et de l'estompage du grand poulet. Cela apparait d'autant plus à cette planche qu'elle est la première et qu'elle inaugure la passation projective. L'estompage catalyse donc une partie des réactions/réponses de l'enfant aux planches du CAT. C'est la planche II qui comprend le nombre le plus faible de procédés de ce type probablement en lien le caractère plutôt net du trait à cette planche.

Le procédé **SI6** (critique/valorisation de l'enfant ou du clinicien) apparait fréquemment au sein des protocoles CAT (1,8 en moyenne/protocole) et plus encore aux planches I, III et IV. Ce procédé est massivement coté pour les critiques que l'enfant s'adresse à lui-même (« je ne sais pas », « j'arrive pas ») ce qui indique que ces trois planches réactivent particulièrement les failles narcissiques de l'enfant à travers les contenus latents suivants : indifférenciation des poussins/rivalité fraternelle (planche I), menace de rétorsion du lion et inégalité souris/lion (planche III), rivalité fraternelle (planche IV). C'est la planche IX qui regroupe le moins de procédés de ce type.

1.5 Temps de latence, temps total

Tableau 28 – Temps de latence par planche pour le GE

	Temps de latence par planche (en secondes)									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Moyenne	**5,1**	3,8	3,8	3,9	3,4	3,4	3,3	3,4	3,2	**3,1**
Écart-type	5,2	4,6	4,9	3,9	2,8	3,5	3,5	2,6	3,6	2,3
Médiane	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	35	47	**57**	35	35	51	50	34	54	29

Nous pouvons constater que c'est logiquement la planche I qui se distingue par le temps de latence le plus élevé de par sa position dans la passation de l'épreuve CAT (première planche). La planche X est celle qui comprend la moyenne de temps de latence la plus faible ce qui nous semble être en lien avec la position de la planche (dernière de la passation). C'est en revanche la planche III qui est celle où l'on relève la plus forte élévation du temps de latence.

Tableau 29 - Temps total par planche pour le GE

	Temps total par planche (en secondes)									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Moyenne	65	62	65	**74**	64	61	67	**74**	61	66
Écart-type	34	29	32	40	38	41	37	45	39	46
Médiane	60	56	59	69	57	52	59	65	52	57
Minimum	12	18	10	10	12	10	15	12	11	10
Maximum	362	312	269	395	300	375	312	386	366	**430**

Nous observons que les planches IV et VIII comprennent les moyennes les plus élevées de temps total à la planche (1 minute et 14 secondes). Ce sont donc les deux planches auxquelles les narrations des enfants prennent le plus de temps, probablement en lien avec le nombre important d'éléments figurés sur le contenu manifeste.
C'est en revanche la planche X qui comprend le maximum le plus élevé (7 minutes).

En se basant sur les moyennes que nous avons dégagées à chacune des planches, nous pouvons établir le temps de passation moyen de l'épreuve CAT (sans l'épreuve des choix) à 659 secondes **soit approximativement 11 minutes**. Ce temps court nous semble être une qualité non négligeable pour une épreuve projective car elle permet à la fois de ne pas saturer

l'attention de l'enfant et de permettre au clinicien de bénéficier d'une approche du fonctionnement psychique assez rapidement au niveau de la passation.

Nous exposons ci-dessous les deux tableaux qui synthétisent les temps du GC. Les données des temps issus de ce groupe ne seront traitées que sur le plan descriptif. En effet, force est de constater que la prise en note des temps n'est pas intégrée, par la majorité des cliniciens, dans la passation ce qui rend compte, malgré son intérêt, du peu d'attention qui lui est dévolu.

Sur l'ensemble des 120 protocoles du GC, seulement 38 comprennent les temps de latence et les temps totaux. Nous les présentons ici à titre indicatif mais le lecteur comprendra qu'il est impossible à la fois d'effectuer une comparaison sur un échantillon aussi peu représentatif et donc d'attribuer à ces données une valeur normative.

Tableau 30 - Temps de latence par planche pour le GC

	Temps de latence par planche (en secondes)									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Moyenne	**4,4**	3,7	3,2	3,3	3,3	4,2	3,3	3,3	3,3	**3,1**
Écart-type	5,1	2,8	1,5	2,1	2,2	3,8	1,6	1,4	2,2	1,3
Médiane	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Minimum	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	**29**	10	8	12	12	20	7	7	11	7

Nous retrouvons ici les mêmes résultats que ceux du GE mis à part pour le maximum de l'élévation du temps de latence qui s'observe à la première planche.

Tableau 31 - Temps total par planche pour le GC

	Temps total par planche (en secondes)									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Moyenne	60	60	60	63	**67**	60	61	61	61	**56**
Écart-type	30	30	25	32	30	41	42	38	30	31
Médiane	60,5	60,5	62	63,5	60	50,5	52,5	54,5	56	51,5
Minimum	10	10	8	9	18	12	3	6	5	10
Maximum	127	127	120	172	148	**184**	223	163	150	170

Ce tableau met en lumière l'élévation du temps total aux planches de la scène primitive : moyenne la plus élevée à la planche V et élévation du temps total la plus importante à la planche VI. C'est à nouveau la planche X qui obtient le temps total le plus faible pour des raisons que nous avons déjà exposées plus haut.

1.6 Nombre de mots

Tableau 32 – Nombre de mots par planche pour le GE

	Nombre de mots									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Moyenne	32	35	39	**50**	41	37	41	**50**	40	44
Écart-type	28,5	23	29	41	32	34	29	38	30	43,5
Médiane	27	32	35	45	35	32	35	42	33	35
Minimum	2	3	2	2	4	3	5	3	3	5
Maximum	317	205	277	**552**	313	398	226	313	235	541

Ce tableau permet de souligner que ce sont les planches IV et VIII qui comprennent le plus grand nombre de mots ce qui confirme le constat que nous avons déjà effectué pour le temps total aux planches. Nous observons aussi que c'est la planche IV qui se distingue par l'élévation maximum du nombre de mots employés pour la narration probablement en lien avec l'importance des détails figurés à cette planche.
Nous dénombrons enfin 409 mots en moyenne par protocole.

1.7 Épreuve des choix

L'épreuve des choix, proposée à l'issue de la passation des dix planches du CAT, permet à l'enfant de choisir la ou les planches qu'il a le plus et le moins aimées. La proposition qui est alors faite à l'enfant tranche avec le caractère très organisé et peu libre du reste de la passation et partant de là, nous considérons que l'enfant peut s'en saisir de la manière dont il l'entend. Ainsi, dans les faits, nous n'avons pas limité le nombre de planches pouvant être désignées.
Pour traiter les données statistiquement, nous avons dû néanmoins restreindre les choix à deux planches. Notre tableau comprend donc le premier choix de chaque enfant ainsi que le deuxième choix quand il existe. Afin d'évaluer la somme totale à chaque planche (colonne « score »), nous avons coté le score de 2 pour le premier choix et de 1 pour le second.

Tableau 33 – Répartition des planches aimées pour le GE

	Planches aimées									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Choix 1	46	**11**	35	34	**11**	18	**96**	14	15	**89**
Choix 2	2	**1**	15	13	2	3	**24**	11	5	14
Score	94	**23**	85	81	24	39	**216**	39	35	**192**

Ce tableau met en lumière la nette préférence des planches VII et X au niveau du premier choix et du score total.

Nous pouvons aussi constater que la planche V est une des planches les moins choisies comme planche aimée et que la planche II est la moins désignée comme telle que ce soit en premier et deuxième choix ou au niveau du score total.

Précisons que deux enfants n'ont choisi aucune planche comme planche aimée et que dix enfants n'ont pas pu se prononcer et ont désigné l'ensemble des 10 planches.

Tableau 34 - Répartition des planches non aimées pour le GE

	Planches non aimées									
	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Choix 1	30	24	46	**15**	30	20	63	**67**	29	21
Choix 2	**1**	9	5	**1**	6	**11**	5	7	9	1
Score	61	57	97	**31**	66	51	131	**141**	67	43

La planche IV est la planche qui est le moins désignée comme non aimée, quel que soit son rang dans les choix ainsi qu'au niveau du score total. La planche VIII est la planche la moins aimée au niveau du premier choix et du score total.

Les planches I et IV sont celles qui sont le moins désignées comme planches non aimées en deuxième choix.

Notons que 22 enfants n'ont choisi aucune planche comme planche non aimée et que 12 enfants ont choisi de désigner toutes les planches.

2. Analyse comparative du Groupe d'Étude (GE)

L'analyse comparative portera d'abord sur l'ensemble des planches du CAT pour porter ensuite sur chacune des planches plus précisément. Nous évoquerons ici que les résultats les plus significatifs en mentionnant la valeur du V de Cramer (V). Comme évoqué dans la partie méthodologie, nous avons signalé les comparaisons pour lesquelles nous avons du rassembler les données en classe afin que le Khi deux puisse être utilisé.

Ces données présentées ici de manière descriptive seront ensuite interprétées dans la partie « interprétation des données et résultats » afin de leur donner un sens clinique. Elles constituent donc la base essentielle de nos interprétations.

2.1 Axe Perception

2.1.1 Sur l'ensemble des planches

Total des procédés de la catégorie PP : la variable *groupe d'âge* (V = 0,292) a une influence modérée sur la répartition des procédés PP (3 classes : 0-10 (1), 11-15 (2), 16 et plus (3)). Nous remarquons que **plus l'âge de l'enfant augmente, moins il utilise de procédés de type PP**. On obtient les fréquences suivantes pour la classe 1 : 22% pour les enfants de 3 ans, 31% pour le groupe 4-6 ans et 70% pour le groupe 6-12 ans. Les données de la classe 2 signe la proximité des 3 ans et des 4-6 ans concernant le total PP (53%, 47% et 23%). Pour la classe 3, nous observons une décroissance systématique en fonction du groupe d'âge (25% pour les 3 ans, 22% pour les 4-6 ans, 7% pour les 6-12 ans).

Total des procédés de la catégorie PE : les variables *âge* (V = 0,312) et *groupe d'âge* (V = 0,294) ont une influence modérée sur la répartition des procédés PE (3 classes : 10-20 (1), 21-30 (2), plus de 30 (3)). Nous pouvons observer une dynamique inverse à la précédente : **plus l'enfant avance en âge, plus il va utiliser des procédés visant l'environnement et ses détails**. On note que la majorité des 3 ans (66%) se situe dans la classe 1, la majorité des 4-6 ans (43%) dans la classe 3 (même si 37% d'entre eux sont dans la classe 2) et la majorité des 6-12 ans (52%) dans la classe 3. Par exemple, pour la classe 1, 66% des enfants de 3 ans s'y situent tandis que moins de 10% des 6-12 ans y sont représentés. Ainsi, il y a une augmentation du nombre de procédés PE avec l'âge particulièrement à partir de l'Oedipe. Soulignons néanmoins que la variable *âge* qui est plus fine montre que cette augmentation constante est particulièrement visible de 3 à 4 ans et de 4 à 5 ans, se maintient à 6 ans, décroit à 7 ans et réaugmente ensuite.

PP1 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,400) a une influence modérée sur l'apparition du procédé PP1 (2 classes extrêmes : entre 0 et 1 (1), plus de 4 (4)). On remarque que le groupe des enfants 6-12 ans obtient les fréquences les plus élevées de 0 à 2 procédés PP1 dans l'intégralité du protocole. À partir de 3 procédés/protocole, ce sont les deux groupes d'âge pré-oedipien qui obtiennent les fréquences d'apparition les plus élevées. Dans la classe 4 (4

PP1 et plus/protocole), on observe les pourcentages suivants : 3 ans (78%), 4-6 ans (49%) et 6-12 ans (11%). On peut ainsi en conclure que **plus l'âge augmente, moins les procédés PP1 apparaissent au sein des récits**.

PP2 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,271) et *âge* (V = 0,308) ont une influence modérée sur la fréquence d'apparition de PP2 (classe : présent/absent). Nous constatons ici que **plus l'âge augmente, moins le procédé PP2 apparait** (présence de PP2 : 33% chez les 3 ans, 25% chez les 4-6 ans et 7,5% chez les 6-12 ans). Notons néanmoins que la décroissance de ce procédé n'est pas linéaire car l'on observe une légère augmentation de la fréquence d'apparition de ce procédé chez les enfants de 10-12 ans (passe de 5% à 9,4%).

PP6 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,322) a une influence modérée sur l'apparition de ce procédé (1 classe extrême : plus de 3 (3)). C'est la catégorie 6-12 ans qui obtient la fréquence la plus élevée pour l'absence de PP6 et pour la présence d'un seul procédé PP6/protocole. **À partir de 2 procédés PP6/protocole, on constate la décroissance systématique d'apparition du procédé en fonction du groupe d'âge particulièrement à partir de la latence** (classe 3 : 3 ans (58%), 4-6 ans (50%), 6-12 ans (14%)). Notons que le nombre de PP1 qui apparait le plus fréquemment est celui de 3 PP1/protocole ce qui nous semble mettre en avant une forme de structure pour l'apparition de PP6 qui concernerait le triptyque de planches suivant : I (scotome d'un des poussins) III (scotome de la souris), VI (scotome d'un des parents).

PE1 : la variable *groupe d'âge* influence modérément l'apparition de PE1 (1 classe extrême : 3 et plus (3)) à l'ensemble des planches du CAT (V = 0,288). On constate que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le procédé PE1 apparait**. Ce résultat peut sembler contradictoire mais en réalité il est étroitement lié à notre système de cotation et à la liste de détails à mentionner dans le récit, la longueur de cette liste augmentant avec l'âge.

PE2 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,331) influence modérément l'apparition de PE2 à l'ensemble des planches du CAT (3 classes : 0-4 (1), 5-7 (2), 8-10 (3)). On remarque que **plus l'âge de l'enfant augmente, moins le procédé PE2 apparait dans les récits**. Plus précisément, le groupe d'âge 6-12 ans se situe majoritairement dans la classe 2 c'est-à-dire entre 5 et 7 procédé PE2/protocole, le groupe 4-6 ans se situe équitablement dans la classe 2 et 3 et le groupe 3 ans entre 8 et 10 procédés PE2/protocole.

PE6 : la fréquence d'apparition de PE6 (1 classe extrême : 3 et plus (3)) est liée de manière modérée à la variable *groupe d'âge* pour l'ensemble des planches (V = 0,271). Ce résultat se situe dans la droite ligne de ceux de PE1 (en lien avec notre système de cotation) : **plus l'âge augmente, plus la fréquence de PE6 augmente et ce à partir de la latence** (classe 3 et plus : 14% pour les 3 ans, 13,5% pour les 4-6 ans et 43% pour les 6-12 ans).

2.1.2 Par planche

Total PP : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur l'apparition des procédés PP (2 classes : entre 0 et 1 (1) et 2 et plus (2)) à la planche VI (V = 0,295). Nous observons une quasi-égalité de la fréquence d'apparition des procédés PP à 3 ans et entre 4 et 6 ans. **Nous constatons que l'entrée dans la phase de latence favorise la diminution des procédés PP**.

Total PE : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur l'apparition des procédés PE (2 classes extrêmes : 0-1 (1), 5 et plus (5)) aux planches III (V = 0,264), IV (une classe extrême différente : 0-2 (2) ; V = 0,268) et VIII (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,337). À nouveau, ce résultat entre en écho avec les résultats précédents c'est-à-dire que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus les procédés PE sont cotés**. Nous pouvons noter qu'à la planche III, la fréquence de procédés PE à la dernière classe est quasiment égale entre le groupe des 4-6 ans et le groupe des 6-12 ans.

PG1 : la présence de ce procédé est liée aux variables *groupe d'âge* et *âge* aux planches II (V = 0,253 ; V = 0,289) et V (V = 0,333 ; V = 0,373). Nous remarquons que **la fréquence de PG1 augmente progressivement en fonction de l'âge de l'enfant** (planche V : 5% chez les 3 ans, 12 % chez les 4-6 ans et 40% chez les 6-12 ans). Notons que nous observons la décroissance de PG1 chez les enfants de 10-12 ans à la planche II (passe de 82% à 66%) ainsi que chez les enfants âgés de 7 ans à la planche V (passe de 42% à 26%).

PG2 : on observe la décroissance modérée de PG2 en fonction du *groupe d'âge* (V = 0, 315) et de *l'âge* (V = 0,350) à la planche I. **À cette planche, plus l'âge augmente, plus le nombre de procédés PG2 est faible** (86% chez les 3 ans, 78% chez les 4-6 ans, 50% chez les 6-12 ans). Ce résultat entre en écho avec celui de PG1 au sens où plus l'âge augmente, plus l'ensemble des éléments de la planche est perçu de manière adaptée.

PG3 : on constate l'influence modérée de la variable *groupe d'âge* sur la présence de ces procédés aux planches I et V. À la planche I (V = 0,329), nous remarquons que **plus l'enfant est âgé, plus le procédé est coté**. Ce résultat s'explique largement par le détail à mentionner dans le récit qui ne concerne que les 6-12 ans (contenu du bol pour PI) et qui peut augmenter le caractère incomplet de la perception de l'environnement (PE). À la planche V (V = 0,324), la fréquence la plus importante de PG3 concerne les enfants du groupe d'âge 4-6 ans.
La variable *âge* rend compte de données similaires aux précédentes (planche I, V = 0,336 / planche V, V = 0,361) mais permet d'affiner les données à la planche V. Nous y observons une fréquence maximale de ce procédé à l'âge de 4 ans à la suite de quoi le procédé décroît approximativement jusqu'à 12 ans.

PP1 : la variable *groupe d'âge* (classes : présent/absent) influence de manière modérée l'apparition de PP1 aux planches I (V = 0,283), III (V = 0,255), VI (V = 0,336) et VIII (V = 0,422). Pour ces cinq planches, on observe systématiquement **une présence décroissante de PP1 en fonction de l'avancée en âge de l'enfant** (planche I : 97% à 3 ans, 80 pour les 4-6 ans et 60 % pour les 6-12 ans ; planche VIII : 53% pour les 3 ans, 37,5% entre 4 et 6 ans et 6,5% pour les 6-12 ans). La variable *âge* influence modérément l'apparition de PP1 aux planches I (V = 0,340) et III (V = 0,274). On constate à ces deux planches la même tendance générale que pour la variable groupe d'âge mis à part une légère augmentation de PP1 pour les enfants de 10-12 ans à la planche III (de 17% pour atteindre 24%).

PP2 : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur l'apparition de PP2 à la planche V (V = 0,245). Nous observons à nouveau une décroissance quasi mécanique de la présence de ce procédé en fonction de l'âge.

PP6 : la variable *groupe d'âge* a une influence de manière modérée la présence du procédé PP6 aux planches III (V = 0,255), V (V = 0,362) et VIII (V = 0,246). On observe à nouveau que **plus l'âge de l'enfant augmente, moins le procédé PP6 apparait dans les récits** (planche V : 3 ans (44%), 4-6 ans (28%), 6-12 ans (5%)).
La variable *âge* influence modérément l'apparition de ce procédé aux planches III (V = 0,274), IV (V = 0,266) et V (V = 0,387). On peut noter que ces résultats se situent dans la droite ligne des précédents et rendent compte d'une dynamique décroissante eu égard à l'âge de l'enfant. À nouveau, nous constatons à deux planches (III et IV) que la décroissance n'est pas totalement linéaire. En effet, à la planche III on remarque une augmentation de PP6 pour

les enfants âgés de 10-12 ans alors qu'à la planche IV c'est à 7 ans (20 à 28%) et à 10-12 ans (5,8 à 9,4%) que l'on constate un phénomène de rupture de cette dynamique.

PE1 : la variable *groupe d'âge* a une influence forte sur l'apparition de PE1 aux planches I (V = 0,490), III (classe extrême : 2 et plus, V = 0,324), IV (classe extrême : 2 et plus, V = 0,429) et VIII (classe présent/absent, V = 0,573). On constate **une augmentation quasi mécanique de PE1 en fonction de l'avancée en âge de l'enfant.** Les tailles d'effet sont ici très élevées et nous pouvons l'expliquer par le fonctionnement de notre système de cotation (ajout de détails à mentionner à ces planches pour les groupes 4-6 ans et 6-12 ans). On peut remarquer qu'un tiers des enfants du groupe 6-12 ans scotomise au moins deux éléments à la planche III (généralement la canne et la pipe) et que la moitié scotomise au moins deux éléments à la planche IV.

PE2 : la fréquence d'apparition de PE2 est liée de manière modérée à la variable *groupe d'âge* aux planches IV (V = 0,300), V (V = 0,264), VI (V = 0,345) et VII (V = 0,323). Pour les planches IV, VI et VII, on remarque **la décroissance progressive de PE2 en fonction du groupe d'âge de l'enfant, particulièrement à partir de la latence** (planche VI : 60% pour les enfants de 3 ans, 42% pour les 4-6 ans et 15% pour les 6-12 ans). Cette observation confirme ce que nous avons déjà souligné pour ce procédé sur l'ensemble des planches.
À la planche V, on constate que c'est particulièrement le groupe des 4-6 ans qui obtient la fréquence la plus élevée de PE2.

PE5 : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur l'apparition de PE5 (1 classe : présent/absent) à la planche VII (V = 0,270). On constate que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le procédé PE5 est utilisé et donc plus le stimulus est différencié précisément**. Cette différenciation plus fine s'inscrit généralement dans une démarche de compréhension générale de la planche qui se manifeste par une nécessité pour l'enfant d'identifier les nombreux détails de l'environnement, potentiellement aussi pour les intégrer à sa narration.

PE6 : la variable *groupe d'âge* influence fortement la fréquence de PE6 aux planches I (V = 0,490), VI (V = 0,475) et VIII (V = 0,432). À nouveau, **plus l'âge de l'enfant augmente, plus la fréquence de PE6 est importante**. La taille d'effet importante de ces résultats est liée à la cotation de PE1 et donc à notre système de cotation : ces trois planches ont chacune

un Dd à citer dans la narration qui n'apparait que pour le groupe d'âge 6-12 ans ce qui explique qu'il y ait des écarts aussi importants. La variable *âge* nous donne globalement les mêmes informations quant à la répartition du pourcentage de PE6 au regard de l'âge aux planches I (V = 521) et VI (V = 507).

2.2 Axe Contenu

2.2.1 Sur l'ensemble des planches

CT3 : la variable *âge* a une influence modérée sur la fréquence de CT3 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3)) sur l'ensemble des planches (V = 0,256). On constate que **plus l'âge augmente, plus le procédé CT3 est coté**. Selon notre système de cotation, nous pouvons faire l'hypothèse que la cotation plus fréquente de CT3 est permise par une meilleure appréhension perceptive de la planche par l'enfant. Cela signifie par ailleurs que plus l'enfant avance en âge, plus il est en capacité d'utiliser des verbes d'action pour déployer sa narration. Pour la classe 1 (nombre le plus faible de CT3), la fréquence ne cesse de décroître sauf à 10-12 ans où elle augmente (passe de 11,5 à 26%) ce qui rend compte du même phénomène pour la classe 3 où la fréquence passe de 42 à 28%. Pour la classe 3, nous pouvons noter que la fréquence maximale apparait à 8-9 ans.

CP1 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,277) a une influence modérée sur l'ensemble des planches (classe : 3 et plus (3)). On observe que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le procédé CP1 apparait dans l'ensemble du protocole** (absence de ce procédé à 77% chez les 3 ans, à 47% chez les 4-6 ans et à 23,5% pour les 6-12 ans).

CP6 : la variable *âge* (V = 0,330) a une influence modérée sur l'ensemble des planches (classe : présent/absent). Nous pouvons constater que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le procédé CP6 est présent dans les récits CAT**. Nous pouvons noter que c'est pour les enfants âgés de 10-12 ans que l'élévation s'avère être la plus substantielle.

CI1 : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur la fréquence d'apparition de CI1 (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2) et 7 et plus (3)) sur l'ensemble des planches du CAT (V = 0,267). **Plus l'âge augmente, plus la proportion de CI1 cotés croît au sein des protocoles**. On

observe ainsi pour la classe 3 les fréquences suivantes : 20% pour les 3 ans, 36% pour les 4-6 ans et 55,5% pour les plus grands.

CI2 : la variable *sexe* (V = 0,284) influence de manière modérée la présence de CI2 à l'ensemble des planches (1 classe extrême = 7 et plus (7)). Nous remarquons que les filles différencient les sexes plus fortement que les garçons ce qui signifierait qu'elles seraient plus sensibles à la différence des sexes que ces derniers.

CI3 : la variable *sexe* (V = 0,270) influence de manière modérée la présence de CI3 à l'ensemble des planches (1 classe extrême = 6 et plus (6)). À nouveau, le groupe des filles est plus sensible au repérage de la figure maternelle.

CIP3 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,291) a une influence modérée sur la fréquence d'apparition de ce procédé sur l'ensemble des planches (1 classe extrême = 2 et plus (2)). Nous pouvons remarquer que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus les interactions entre les personnages tendent à être de nature positive**. Nous obtenons les différences suivantes concernant l'absence de CIP3 : 80% chez les enfants de 3 ans, 43% chez les 4-6 ans, 21% chez les 6-12 ans. Nous pouvons souligner qu'à partir de la latence, l'interaction entre les personnages est globalement de valence positive.

CA2 : la variable *âge* a une influence modérée sur la fréquence d'apparition de CA2 (classe présent/absent) sur l'ensemble des planches du CAT (V = 0,369). Nous pouvons remarquer que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus ce procédé apparait au sein des récits**. C'est particulièrement à partir de 8-9 ans que l'on constate un déploiement important du procédé CA2.

CE4 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,268) a une influence modérée sur la présence de CE4 sur l'ensemble des planches (1 classe extrême : 2 et plus (2)). Nous pouvons à nouveau constater que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus ce procédé apparait au sein des récits CAT**.

2.2.2 Par planche

Total de l'axe C : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée sur la fréquence d'apparition des procédés relevant de l'axe C (2 classes : entre 3 et 5 / 6 et plus) aux planches I (V = 0,261), IV (V = 0,286) et X (V = 0,372). À ces trois planches, on constate que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le nombre de procédés C cotés au sein des récits augmente, particulièrement à partir de la latence** (planche X : 33% à 3 ans, 64% entre 4 et 6 ans, 86% pour les 6-12 ans). Notons qu'aux planches I et IV, nous constatons des fréquences égales pour les enfants de 3 ans et ceux de 4-6 ans ce qui signifie que l'élévation des procédés C n'intervient qu'à l'entrée en latence.

Total de CP : la variable *groupe d'âge* a une influence modérée quant à l'apparition des procédés CP (classe : présent/absent) à la planche II (V = 0,297). **La cotation de ce type de procédés augmente en fonction de l'avancée en âge de l'enfant** (30% chez les enfants de 3 ans, 46% pour les 4-6 ans et 71,5% pour les 6-12 ans).

Total de CI : la variable *groupe d'âge* influence de manière modérée l'apparition des procédés CI (3 classes : 0-1 / 2 / 3 et plus) aux planches I (V = 0,258) et IV (V = 0,245). À ces deux planches, **plus l'âge de l'enfant augmente, plus le nombre de procédés CI cotés au sein des récits augmente**, plus il est à même d'engager une démarche fine de différenciation des personnages qui se dégagent du fond de la planche et ce d'autant plus à ces planches qui engagent des mouvements identificatoires particuliers : planche I (indifférenciation des poussins) et planche IV (différenciation des personnages et repérage du bébé dans la poche). Signalons les fréquences quasiment égales du total des procédés CI pour les enfants de 3 ans et pour ceux du groupe 4-6 ans.

Total de CA : les variables *groupe d'âge* et *âge* influence de manière modérée la fréquence des procédés CA (1 classe : présent/absent) à la planche X (V = 0,311 / V = 0,347). À cette planche, on constate que plus l'âge augmente, plus l'enfant est en capacité de déployer des affects dans le cours de son récit (5% à 3 ans, 15% à 4-6 ans et 42% entre 6 et 12 ans).

Total de CE : les variable *groupe d'âge* et *âge* (V = 0,247, V = 0,281) est liée de manière modérée à ce procédé à la planche III (classe : présent/absent). Ces résultats nous démontrent que **plus l'enfant avance en âge, plus les procédés CE apparaissent au sein des narrations**. Notons les fréquences quasiment égales pour les enfants des groupes 3 ans et 4-6 ans qui soulignent que c'est à partir de la latence que se déploient véritablement ces procédés.

Total de CR : la variable *groupe d'âge* influence de manière modérée la présence de ces procédés (1 classe : présent/absent) à la planche VII (V = 0,272). Nous constatons que plus l'âge augmente, moins les procédés CR apparaissent dans les narrations (50% pour les enfants de 3 ans, 18% pour les 4-6 ans et 13% pour les 6-12 ans).

CT1 : la variable *âge* influence modérément la présence de CT1 à la planche V (V = 0,253). On observe que **plus l'âge augmente, moins ce procédé apparait** et ce, de manière constante. La fréquence maximale d'apparition s'observe chez les enfants de 4 ans, s'ensuit une décroissance du procédé jusqu'à son élévation à partir de 8-9 ans.

CT2 : la fréquence d'apparition de CT2 est liée à la variable *groupe d'âge* à la planche IV (V = 0,250). Nous observons que la fréquence maximale de CT2 concerne le groupe 6-12 ans (71%) tandis que la fréquence minimale est obtenue par le groupe des enfants de 4-6 ans (45%). Ainsi, on peut s'étonner qu'il n'y ait pas de croissance linéaire de la cotation de CT2 en fonction de l'âge de l'enfant, d'autant qu'il y a un seul Dd à mentionner pour les groupes 3 ans et 4-6 ans. Précisons que le groupe des enfants de 4-6 ans est celui qui obtient la fréquence la plus importante de CT3 à cette même planche.
La variable *âge* a également une influence modérée sur CT2 aux planches II (V = 0,269) et IV (V = 0,263). À la planche II, on observe une décroissance de la fréquence d'apparition de CT2 de 3 ans à 8-9 ans. Nous observons en revanche une augmentation substantielle (passe de 17% à 34%) pour les enfants de 10-12 ans.
À la planche IV, nous constatons une décroissance de CT2 de 3 à 5 ans. La fréquence maximale apparait à 6 ans (77,5%) puis décroît approximativement jusqu'à 12 ans. Ces résultats confirment ceux obtenus à la planche IV avec la variable *groupe d'âge*.
De manière générale, nous constatons que les fréquences de CT2 obtenues par les enfants les plus jeunes et les plus âgés sont assez élevées tandis que les plus faibles s'avèrent être celles du groupe 4-6 ans.

CT3 : les variables *groupe d'âge* et *âge* influence de manière modérée ce procédé aux planches II (V = 0,284 / V = 0,319) et V (V = 0,281 / V = 0,287). Nous observons que **plus l'âge augmente, plus le procédé CT3 est coté**, et plus la narration est banale c'est-à-dire qu'elle comprend les principaux Dd de la planche ainsi le minimum de verbes d'action requis. À la planche V, les fréquences pour les groupes 3 ans et 4-6 ans sont proches et c'est

véritablement la latence qui favorise le déploiement de CT3. Notons qu'à la planche II, le procédé CT3 augmente avec l'avancée dans le développement pour atteindre son niveau maximal à 8-9 ans. On observe ensuite une décroissance importante à 10-12 ans (de 82% à 62%).

CD1 : la variable *groupe d'âge* influence de manière modérée l'apparition de CD1 à la planche VIII (V = 0,382) tandis que la variable *âge* influence également la présence de ce procédé aux planches VII (V = 0,245) et VIII (V = 0,409). On peut donc en conclure **que plus l'âge augmente, plus la fréquence de cotation de CD1 baisse concernant le groupe d'âge**. À la planche VII, le procédé CD1 décroît de 3 à 4 ans, augmente à 6 ans, baisse à 7 ans et réaugmente à 8-9 ans pour décroître à nouveau à 10-12 ans. À la planche VIII, CD1 décroît de 3 à 6 ans et augmente à 7 ans pour se stabiliser ensuite.

CD2 : les variables *groupe d'âge* et *âge* influence de manière modérée l'apparition de CD2 à la planche VIII (V = 0,301 / V = 0,337). À nouveau, **plus l'âge augmente et plus le procédé CD2 est coté** (16% pour les 3 ans, 50% pour les 6-12 ans). Plus précisément, on peut mettre en lumière une dynamique particulière : le procédé augmente jusqu'à 6 ans pour atteindre sa fréquence maximale (61%) puis décroît jusqu'à 10-12 ans.

CP1 : la variable *groupe d'âge* influence modérément la présence du procédé CP1 à la planche II (V = 0,371). **Plus l'âge augmente, plus le procédé CP1 est coté à cette planche** (autour de 15% pour les 3 ans et 4-6 ans, 50% pour les 6-12 ans). Ce résultat nous permet de conclure **qu'à partir de la latence, le contenu manifeste est interprété dans la moitié des cas comme étant de l'ordre du jeu ou de l'aide** apporté à l'ours seul. Nous obtenons les mêmes résultats avec la variable *âge*.

CP6 : la variable *âge* influence modérément la présence de **CP6** aux planches les plus concernées par la thématique, les planches VIII (V = 0,282) et X (V = 0,297). On peut remarquer que la fréquence minimale concerne les enfants de 4 ans alors que la fréquence maximale est obtenue par les enfants âgés de 10-12 ans. **L'apparition de la thématique de désobéissance augmente donc en fonction de l'âge.** À la planche VIII, on constate une élévation à 5 ans, une légère décroissance à 6 et 7 ans suivie d'une augmentation de la fréquence d'apparition de CP6 à 8-9 ans et 10-12 ans. À la planche X, nous observons la

décroissance de CP6 à 4 ans, sa réaugmentation jusqu'à 7 ans, sa décroissance à 8-9 ans et sa réaugmentation à 10-12 ans.

CI1 : les variables *groupes d'âge* (V = 0,337 / 0,308 / 0,247 / 0,298 / 0,320) et *âge* (V = 0,376 / 0,347 / 0,257 / 0,306 / 0,317) influencent de manière modérée la fréquence d'apparition de CI1 aux planches I, IV, V, VI et X. Ces résultats nous permettent à nouveau de constater que **plus l'âge augmente, plus la différenciation des générations est mentionnée dans les narrations**. Notons par ailleurs que les planches concernées sont celles qui impliquent une démarche fine de différenciation du stimulus : planche I (indifférenciation des poussins et coq estompé), planche IV (bébé dans la poche et adulte), planche V (deux oursons dans le lit et présence ou non des parents en lien avec les bosses), planche VI (trois ours au fond de la grotte estompée) et X (différenciation des chiens).
À la planche I, le procédé augmente jusqu'à 6 ans et chute de 10% à 7 ans. À cette planche, la fréquence maximale est de 98% chez les enfants de 10-12 ans. À la planche IV, on observe une légère diminution de CI1 pour le groupe 10-12 ans.

CI2 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,248 / 0,309 / 0,350) et *âge* **(**0,305 / 0,345 / 0,347) influence de manière modérée l'apparition de CI2 aux planches I, IV et X. À nouveau, plus l'âge augmente, plus la différenciation sexuelle est fine et présente. Nous retrouvons ici trois des cinq planches évoquées pour la différence des générations (CI1). Nous faisons l'hypothèse que ces trois planches sollicitent particulièrement la différenciation des sexes du fait de l'ambiguïté d'un personnage (estompage) ou des détails qui peuvent le caractériser.

CI3 : la fréquence d'apparition de CI3 est en lien avec les variables *groupes d'âge* (V = 0,265 / 0,327 / 0,319) et *âge* (V = 0,314 / 0,352 / 0,319) aux planches I, IV et X. On constate à nouveau que plus l'âge augmente, plus l'enfant est en mesure d'investir la planche en donnant une identité précise au protagoniste, ici la figure maternelle. À la planche I, nous observons la décroissance du procédé CI3 à 4 ans suivie d'une augmentation jusqu'à 10-12 ans. À la planche IV, nous notons une décroissance légère de CI3 à 10-12 ans.

CIP1 : l'apparition de ce procédé est en lien modérée avec la variable *âge* à la planche V (V = 0,259). Nous pouvons souligner que **la fréquence maximale d'apparition de CIP1 s'élève à 50% au sein du groupe d'enfant de 3 ans**. De manière étonnante, la fréquence de CIP1 ne cesse de décroitre à partir de 4 ans là où nous nous attendions à ce qu'elle ne

disparaisse progressivement qu'à partir de la latence. Cela signifie que les enfants du groupe 4-6 ans peuvent être tout autant désorganisés à cette planche mais qu'ils mettront en œuvre une modalité défensive différente de celle qui est utilisée par le groupe des enfants de 3 ans. À cette planche, nous constatons que la fréquence maximale de CIP1 émerge chez les enfants de 4 ans, elle décroît ensuite jusqu'à 7 ans pour réaugmenter par la suite.

CIP2 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,275) et *âge* (V = 0,321) influence l'apparition de CIP2 à la planche II. Nous pouvons constater que la présence de CIP2 à cette planche décroit en fonction de l'âge (elle passe de 70% pour le groupe des enfants de 3 ans à 12% à l'âge de 10 ans). À cette planche, **plus l'âge de l'enfant augmente, moins l'interaction entre les personnages est neutre**. Notons que la fréquence de CIP2 décroît plus fortement encore à l'âge de 10-12 ans.

CIP3 : la variable *âge* influence de manière forte la présence de CIP3 à la planche **II** (V = 0,483). Ce résultat est à mettre en lien avec le précédent. Plus l'âge de l'enfant augmente, plus le procédé CIP3 est utilisé dans les récits. À cette planche, le procédé décroît de 3 à 4 ans puis augmente de manière linéaire jusqu'à 10-12 ans.

CIP4 : la présence de ce procédé est liée à la variable *âge* à la planche VIII (V = 0,291). À cette planche, on observe que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus l'interaction entre les singes est interprétée dans une valence négative** généralement en lien avec des thématiques particulières de désobéissance ou d'agressivité. À cette planche, nous constatons que ce procédé décroît de 3 à 4 ans, augmente de 4 à 5 ans, décroit de 5 à 6 puis augmente jusqu'à l'âge de 10-12 ans.

CA1 : la présence de ce procédé est en lien avec les variables *groupe d'âge* (V = 0,311) et *âge* (V = 0,347) à la planche X (1 classe : présent/absent). Nous remarquons à nouveau que **l'augmentation de l'âge de l'enfant favorise la présence plus importante du procédé CA1 (**5% chez les enfants de 3 ans, 45% chez les 6-12 ans).

CA3 : la présence de ce procédé est en lien modéré avec la variable *âge* à la planche X (V = 0,261). Plus l'enfant avance en âge, plus ce procédé apparait dans les récits à cette planche.

CA4 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,255) et *âge* (V = 0,310) influence de manière modérée la fréquence d'apparition de ce procédé à la planche X (1 classe = présent/absent). Nous pouvons faire ici le même constat que ceux que nous avons faits plus haut : **plus l'âge augmente et plus CA4 apparait dans les récits qui concernent la planche X** (5% chez les enfants de 3 ans, 11% chez les 4-6 ans, 30% chez les 6-12 ans).

CE3 : la présence de ce procédé est liée de manière modérée à la variable *groupe d'âge* (V = 0,273) pour la planche III. Nous pouvons à nouveau observer que **le groupe d'âge différencie très clairement les récits CAT à la planche III** (2,8% chez les 3 ans, 10% pour le groupe 4-6 ans et 30% pour le groupe 6-12 ans).

CR1 : la variable *groupe d'âge* influence de manière modérée la présence de ce procédé (1 classe : présent/absent) à la planche VII (V = 0,258). Nous pouvons remarquer que **plus l'enfant avance en âge, moins ce procédé est utilisé** (42% pour les enfants de 3 ans, 16% pour le groupe des 4-6 ans, 9,5% pour le groupe 6-12 ans).

2.3 Axe Langage et Situation Projective

2.3.1 Sur l'ensemble des planches

LG1 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,252) influence modérément la présence de LG1 à l'ensemble des planches (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3)). Nous pouvons constater que chaque groupe d'âge domine à une classe particulière : le groupe des 3 ans à la classe 2 (entre 3 et 5 LG1/protocole), le groupe des 4-6 ans à la classe 1 (entre 0 et 2 LG1) et le groupe des 6-12 ans à la classe 3 (au moins 6 procédés/protocole). Le fait que l'entrée en latence augmente clairement la fréquence de LG1 nous semble ici tout à fait cohérent.

LG3 : la présence de ce procédé est liée aux variables *groupe d'âge* (V = 0,257) et *âge* (V = 0,300) pour l'ensemble des planches du CAT (1 classe : présent/absent). Nous constatons qu'il y a une fréquence similaire (44%) entre les groupes 3 ans et 4-6 ans tandis que le groupe des 6-12 ans se situe autour de 20%. À nouveau, **l'entrée en latence favorise une diminution de LG3** et rend donc compte d'une verbalisation moins entravée. La variable *âge*, plus précise, souligne que c'est à l'âge de 5 ans que l'on observe particulièrement une

augmentation d'apparition de ce procédé (fréquence maximale à 52%) qui va ensuite décroître jusqu'à 10-12 ans.

LV3 : la présence de ce procédé varie modérément en fonction du *groupe d'âge* (V = 0,309) à l'ensemble des planches du CAT (1 classe : présent/absent). Nous pouvons constater que **plus l'âge augmente, moins ce procédé est présent au sein des narrations CAT** (25% chez les enfants de 3 ans, 5% chez les 4-6 ans et 3% chez les 6-12 ans). À noter que le Khi deux n'est pas valide ici car il comporte une seule case au-dessous de l'effectif théorique de 5. Nous gardons malgré tout ce résultat car malgré l'impossibilité d'utiliser le Khi deux, nous constatons une différence très importante entre les différentes données.

LV7 : la fréquence d'apparition de ce procédé est liée au *groupe d'âge* (V = 0,313) pour l'ensemble des planches. Nous avons ici utilisé une seule classe (présent/absent) car l'objectif était ici d'identifier la présence ou l'absence du procédé LV7 à l'ensemble des planches. Nous constatons des fréquences quasiment égales entre le groupe des 3 ans et le groupe des 4-6 ans (autour de 61%) alors que l'on atteint 90% de présence de ce procédé pour le groupe des enfants de 6-12 ans. **À partir de la latence, les procédés LV7 sont donc plus nombreux**, ce qui semble logique au regard du travail psychique engagé à la latence et à l'investissement pulsionnel dérivé vers les apprentissages et la pensée.

LM : la variable *âge* (V = 0,269) influence modérément la présence de procédés de type LM à l'ensemble des planches du CAT (1 classe : présent/absent). Nous pouvons remarquer **une décroissance progressive et approximative de ce procédé de l'âge de 3 ans jusqu'à 10-12 ans où l'on observe une augmentation**. Nous pouvons ainsi en conclure que la motricité décroît avec l'avancée en âge de l'enfant probablement du fait du déploiement progressif de processus de verbalisation de plus en plus efficients. Notons malgré tout que le temps de la préadolescence semble favorise le retour à un recours plus important à la motricité. Signalons enfin que les enfants âgés de 7 ans et de 8-9 ans sont ceux qui recourent le moins à ce type de procédés.

LM1 : la variable âge (V = 0,300) influence de manière modérée la présence de LM1 à l'ensemble des planches du CAT (1 classe : présent/absent). Nous pouvons observer une augmentation de la fréquence d'apparition de ce procédé de 3 à 5 (fréquence maximale à 5

ans) suivie d'une décroissance jusqu'à 8-9 ans. À 10-12 ans, nous observons une nouvelle augmentation du recours à ces procédés.

LM2 : la présence de ce procédé est liée aux variables *groupe d'âge* (V = 0,261) et *âge* (V = 0,298) à l'ensemble des planches (1 classe : présent/absent). Pour ces deux variables, nous pouvons observer que **plus l'âge augmente, moins ce procédé est coté dans les récits des enfants**. Nous en concluons que le mouvement de planche, qu'il manifeste une première forme de désorganisation psychique ou une tentative d'appréhension générale du stimulus visuel de la planche, est avant tout présent chez l'enfant jeune (63% chez les 3 ans, 32% pour les 4-6 ans et 20% pour les plus grands). Il participe ainsi largement de l'épreuve projective à 3 ans à la fois pour différencier le stimulus et en tant que modalité défensive permettant de gérer l'afflux pulsionnel réactivé par la présentation de la planche. Si nous regardons précisément la variable âge, nous constatons une baisse très importante de 3 à 4 ans suivie d'une décroissance et d'une augmentation à 10-12 ans.

LM5 : les variable *groupe d'âge* (V = 0,264) et *âge* (V = 0,300) sont liées à la présence de LM5 à l'ensemble des planches du CAT (1 classe : présent/absent). Nous pouvons à nouveau constater que **plus l'âge augmente, moins ce procédé apparait dans les narrations**. Ce résultat paraît logique puisque ce procédé implique une désorganisation qui se manifeste avant tout sur le plan moteur. Ce procédé continue néanmoins de représenter 38% des enfants de 6-12 ans. Au niveau de la variable âge, nous constatons une élévation importante de LM5 à l'âge de 5 ans suivie d'un décroissance jusqu'à 12 ans.

SI3 : la présence de SI3 est liée modérément à la variable *groupe d'âge* (V = 0,315) à l'ensemble des planches de l'épreuve CAT (1 classe : présent/absent). Nous pouvons observer que **plus l'âge augmente, moins ce procédé apparait dans les récits** (36% pour le groupe des 3 ans, 8,5% pour les 4-6 ans et 4% pour les 6-12 ans). Il est majoritairement utilisé à l'âge de 3 ans ce qui signe une tentative patente d'évitement du contenu latent des planches ce qui nous fait dire que les enfants latents sont à même d'utiliser des défenses plus élaborées au sein de leur récit. Nous avons conservé cette comparaison à titre indicatif car la trop rare cotation de ces procédés ne permet pas de conclure à la significativité du Khi deux du fait de la présence d'un effectif théorique en dessous de 5. Nous y observons néanmoins des écarts importants entre le groupe des enfants de 3 ans et celui des enfants de 6-12 ans.

SI4 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,245) et *âge* (V = 0,263) influencent la fréquence d'apparition de ce procédé à l'ensemble des planches (1 classe : présent/absent). Nous observons que **plus l'âge augmente, moins ce procédé est utilisé dans les récits** (36% pour les 3 ans, 19% pour les 4-6 ans et 8% pour les 6-12 ans). Ce procédé signe une associativité débordante et non suffisamment contenue chez l'enfant de 3 ans contrairement aux deux autres groupes où la fréquence est assez faible.

2.3.2 Par planche

LG1 : la présence de LG1 varie en fonction du *groupe d'âge* auquel appartient l'enfant aux planches I (V = 0,258), II (V = 0,349) et VII (V = 0,249). Nous constatons que **plus l'âge de l'enfant augmente, plus ce procédé est coté** et rend donc compte d'une verbalisation sans achoppement particulier.
La variable *âge* est liée modérément à ce procédé aux planches I (V = 0,284), II (V = 0,350), III (V = 0,270) et VII (V = 0,265) et implique la même dynamique générale que pour le *groupe d'âge*. Nous observons quelques éléments qui rendent compte de l'évolution non linéaire du procédé : la décroissance de la fréquence d'apparition du procédé à 10-12 ans aux planches II (passe de 76% à 69%) et III (de 75 à 62%) et la décroissance de LG1 à l'âge de 5 ans (40 à 32%) suivie d'une élévation importante à 6 ans (53%).

LG2 : les variable *groupe d'âge* (V = 0,269) et *âge* (V = 0,276) influence de manière modérée la fréquence d'apparition de ce procédé à la planche II. Nous observons que **l'avancée en âge de l'enfant implique une apparition plus faible du procédé** au sein des récits CAT. Nous faisons l'hypothèse que cette planche peut être plus difficile pour les enfants plus jeunes car, conformément aux résultats du procédé CIP3, la relation à cette planche est avant tout entendue sur le mode de l'agressivité et de la relation négative ce qui peut favoriser l'apparition de LG2 et expliquer que le procédé soit plus présent chez les plus jeunes que chez les enfants en latence. Pour la variable âge, nous constatons que la décroissance de ce procédé s'opère de 3 à 8-9 ans pour réaugmenter à 10-12 ans.

LV1 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,252) et *âge* (V = 0,268) influence de manière modérée la fréquence d'apparition de ce procédé à la planche VII (1 classe = présent/absent). De manière générale, nous constatons que **plus l'âge augmente, moins ce procédé est coté au sein des récits CAT**. La figuration de la planche VII suscite donc une intense réaction de

la part de l'enfant qu'il s'agisse d'une manifestation de surprise ou d'une tentative d'imitation du tigre. Notons par ailleurs que ce procédé chez les plus jeunes a plus généralement valeur de manifestation de surprise ou de désorganisation là où il est utilisé de manière conscientisée chez les plus âgés afin d'enrichir la narration. La variable âge nous permet de constater deux augmentations au cours de cette décroissance générale : à 5 ans et à 10-12 ans.

LV6 : les variables *groupe d'âge* (V = 0,249) et *âge* (V = 0,256) influence la fréquence d'apparition de ce procédé à la planche II (classe extrême : 2 et plus (2)). Nous observons que **plus l'âge augmente, moins le procédé LV6 apparait dans les récits CAT**. Il nous semble légitime d'observer une décroissance des erreurs syntaxiques/grammaticales en fonction de l'avancée en âge. Précisons que la différence à cette planche se situe à 2 procédés LV6 (22% pour les 3 ans, 16% pour les 4-6 ans et 8% pour les 6-12 ans), l'apparition d'un seul procédé obtient des fréquences quasi égalitaires pour les trois groupes ce qui signe l'importance de la quantité pour que ce procédé soit différenciateur. Pour la variable âge, nous notons une décroissance importante pour la catégorie 2 à 6 ans et à 8-9 ans.

LV7 : les variable *groupe d'âge* (V = 0,255) et *âge* (V = 0,297) ont une influence modérée sur la présence de ce procédé à la planche IV (1 classe : présent/absent). Nous pouvons observer que le groupe des 3 ans obtient une fréquence de 25% tandis que les groupes 4-6 ans et 6-12 ans obtiennent respectivement 12 et 36%. Ce résultat semble confirmer les difficultés de déploiement des processus de verbalisation qui sont celles des enfants traversant l'Oedipe. La variable âge nous permet de constater que ce procédé dont la présence augmente avec l'avancée dans le développement décroît fortement à 4 ans.

LV8 : la présence de ce procédé est liée à la variable *âge* (V = 0,292) à la planche X (classe : présent/absent). Nous constatons une augmentation importante à l'âge de 5 ans (30%) suivi d'une décroissance approximative du procédé jusqu'à l'âge de 8-9 ans où il réaugmente et atteint son maximum à 10-12 ans (51%). Cette dynamique croissante nous semble illustrer la possibilité pour l'enfant à la fois d'utiliser des modalités défensives proches de la dénégation et de mettre en scène des interactions où l'un des personnages peut s'opposer aux autres.

LM2 : la variable *groupe d'âge* (V = 0,259) influence la fréquence d'apparition de ce procédé à la planche IX (1 classe : présent/absent). À nouveau, **plus l'âge augmente, moins**

ce procédé apparait au sein des récits CAT (28% pour les 3 ans, 9% pour les 4-6 ans et 2% pour les 6-12 ans). Ces résultats confirment les hypothèses que nous avons formulées plus haut quant à la valeur et à la fonction du mouvement de planche.

SI6 : la variable *âge* (V = 0,255) influence modérément la présence de SI6 à la planche X (1 classe : présent/absent). Nous pouvons constater que la fréquence maximale de SI6 concerne les enfants de 4 ans (32%). À partir de 6 ans, nous observons la décroissance du procédé jusqu'à son augmentation à 10-12 ans. Si nous considérons que la cotation de SI6 implique généralement une autocritique de l'enfant, nous pouvons penser que cette planche qui est la dernière de l'épreuve, par la figuration de la violence d'un adulte sur un enfant, sollicite fortement la question de l'impuissance et souligne les failles narcissiques de l'enfant. Enfin, notons que c'est le dernier récit élaboré par l'enfant et qu'il peut revêtir une valeur particulière à cet égard (récit qui augure la séparation).

2.4 Temps de latence, temps total

Les caractéristiques de ce type de données nous a permis d'utiliser l'analyse de la variance (ANOVA) ainsi que le test t pour échantillon indépendant pour la comparaison de deux moyennes (ici la variable sexe)[100]. Avant de les utiliser, nous avons vérifié les prémisses nécessaires à l'utilisation de ces tests statistiques (cf. partie 2.5 de la méthodologie).

Des différentes variables catégorielles utilisées dans cette recherche, seule la variable groupe d'âge obtient des résultats significatifs.

Sur l'ensemble des planches, nous constatons que **plus l'âge augmente et plus le temps total nécessaire aux différentes narrations est élevé** (F = 14,600). Pour exemple, la moyenne du groupe des enfants de 3 ans est de 479 secondes tandis qu'elle est de 607 pour les 4-6 ans et 732 pour le groupe des 6-12 ans.

Plus précisément, nous pouvons noter que les comparaisons aux planches I (F = 4,904), III (F = 8,522), V (F = 6,799) et VI (F = 8,470) mettent en lumière une différence significative entre le groupe des 3 ans et le groupe des 6-12 ans. Par ailleurs, nous pouvons noter que la

[100] Pour l'analyse de la variance, nous mentionnerons seulement le résultat du test F. L'alpha reste constamment à 1%.

planche IV est celle qui est la plus différenciatrice car les comparaisons soulignent des différences significatives entre les trois groupes d'âge (F = 12,125) et donc l'augmentation progressive du temps total en fonction de l'avancée en âge.
Notons qu'il nous est impossible d'étendre ce constat aux autres planches du fait du résultat du test de Levene qui ne nous permet pas d'effectuer une ANOVA pour ces planches.

2.5 Mots

La comparaison intra-groupe du nombre de mots par récit nous permet de dire que le groupe d'âge influence le nombre de mots présents dans le récit à l'ensemble des planches (F = 20,561). Nous observons des différences significatives entre les trois groupes d'âge (272 mots pour les enfants de 3 ans, 327 et 495 pour les enfants âgés de 4-6 et de 6-12 ans).

Ce constat se confirme aux planches I (F = 10,122), III (F = 16,262) et IV (F = 18,313) où l'on observe des différences significatives entre les trois groupes d'âge. Prenons pour exemple les moyennes de la planche IV : 30 pour les enfants de 3 ans, 38 pour le groupe 4-6 ans et 60 pour le groupe 6-12 ans. Notons que la planche II (F = 13,876) met en lumière des différences significatives entre le groupe 4-6 ans et le groupe 6-12 ans.

Précisons que la variable CSP permet de différencier les enfants du groupe CSP défavorisé avec le groupe CSP favorisé à la planche II (F = 8,974). Nous observons les fréquences suivantes : 29 pour CSP défavorisé et 40 pour CSP favorisé.

2.6 Épreuve des choix

Pour l'approche comparative portant sur le GE, nous avons utilisé l'ANOVA ainsi que le test t. De l'ensemble de nos variables catégorielles, seule la variable sexe a pu mettre en avant des différences significatives concernant l'épreuve des choix à 4 planches.

La planche III est deux fois plus mentionnée comme planche aimée par les garçons que par les filles (t = 2,683) tandis que deux fois plus de filles que de garçons la citent comme planche non aimée (t = -2,514).

La planche IV est trois fois plus mentionnée comme planche préférée par les filles que par les garçons (t = -4,224) alors que quatre fois plus de garçons que de fille lui attribuent le statut de planche non aimée (t = 2,274).

La planche VII est quatre fois plus préférée par les garçons que par les filles (t = 7,925) tandis que deux fois plus de filles que de garçons la désignent comme planche non aimée (t = -4,051).

La planche VIII est désignée comme la planche non aimée par deux fois plus de garçons que de filles (t = 3,006)

3. Analyse comparative Groupe d'Étude vs Groupe Clinique

Cette partie met en lumière les principaux résultats de la comparaison des données issues des protocoles CAT du Groupe d'Étude (GE) et du Groupe Clinique (GC).
Nous présenterons les résultats qui portent sur les procédés à l'ensemble des planches du CAT toutes variables confondues et préciserons le poids de ces dernières dans les comparaisons. Nous procéderons ensuite de manière identique pour les résultats par planche. Nous analyserons d'abord les résultats pour le Groupe d'Étude pour aborder dans un deuxième temps le Groupe Clinique. Les données les plus intéressantes seront ensuite interprétées dans la partie « Interprétations des données et résultats » (partie 5).

Tout d'abord, nous pouvons constater que **22 procédés** (le quart de la grille de cotation) **ne permettent pas de différencier les deux groupes GE et GC** qu'il s'agisse de comparaisons à l'ensemble des planches ou par planche. Il s'agit des procédés suivants : PP2, PP5, PP7, PE2, PE3, PE7, CP4, CP5, CP7, CI5, CI6, CE1, LV1, LV4, LM1, LM2, LM4, SI2, SI3, SI4, SI5, SI6 (6 procédés pour l'axe P, 6 procédés pour l'axe C et 10 pour l'axe LSP).
Ce résultat peut s'expliquer en partie par la nature de certains procédés qui sont très peu cotés au sein des protocoles ce qui rend impossible l'application d'un test statistique (PP2, CP5, CP7, CI6, SI3, SI4) ou au contraire massivement coté ce qui réduit le potentiel différenciateur des procédés en question (PE2, PE7, LV1, SI6).

3.1 Groupe d'Étude

À l'ensemble des planches et sans considérer le poids des différentes variables catégorielles, nous constatons que certains procédés permettent particulièrement de différencier les deux groupes et de formaliser deux profils différents.

Pour le Groupe d'Étude (GE), on remarque un usage plus fréquent que le Groupe Clinique (GC) des procédés suivants, toutes planches et variables confondues :

- **Axe P** = aucun procédé
- **Axe C** = **CIP2** (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,625)
- **Axe LSP** =

total LSP (4 classes = moins de 30 (1), 31-50 (2), 51-80 (3), plus de 80 (4) ; V = 0,304),
LG2 (3 classes : 0-2 (1), 3-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,272),
LV6 (4 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6-8 (3), 9 et plus (4) ; V = 0,365),
total LM (1 classe extrême : 6 et plus (6) ; V = 0,252),
total SI (0-5 (1), 6-10 (2), 11-16 (3), 16-20 (4), 21 et plus (5) ; V = 0,312),
SI1 (0-3 (1), 4-7 (2), 8-11 (3), 12 et plus (4) ; V = 0,272).

En considérant plus finement les résultats en fonction des différentes variables catégorielles que nous avons utilisées dans cette recherche, nous pouvons mettre en avant un certain nombre de constats.

Pour la variable **sexe**, les procédés suivants sont plus présents chez les filles et garçons du GE que chez les filles et garçons du GC :
CIP2 (3 classes : 1(1), 4-7 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,285 et 0,250)
LG2 (3 classes : 0-2 (1), 3-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,262 et 0,280)
LV6 (0-2 (1), 3-5 (2), 6-8 (3), 9 et plus (4) ; V = 0,364 et 0,378)

Garçons : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les garçons du GE que ceux du GC :
PP3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,328)
CD1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8-10 (3) ; V = 0,292)
CD3 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,332)

Filles : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les filles du GE que celles du GC :

LM5 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,264)

SI1 (4 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8-10 (3), 11 et plus (4) ; V = 0,406)

total LM (4 classes : 0 (1), 1-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (6) ; V = 0,279)

Pour la variable **groupe d'âge** :

Groupe d'âge 4-6 ans : les procédés suivants sont utilisés plus fréquemment par les enfants âgés de 4-6 ans issus du GE que par ceux du GC :

PP1 (3 classes : 1(1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,268)

PP3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,301)

CT1 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,385)

CIP1 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,399)

LG3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,256)

LV5 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,265)

LV6 (4 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6-8 (3), 9 et plus (4) ; V = 0,437)

total LM (2 classes : 2-4 (4), 5 et plus (5) ; V = 0,473)

LM5 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,333)

Groupe d'âge 6-12 ans : les procédés suivants sont utilisés plus fréquemment par les enfants âgés de 6-12 ans issus du GE que par ceux du GC :

PG1 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,316)

CT3 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,294)

CD1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V = 0,272)

CD3 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,293)

CIP2 (3 classes : 1(1), 4-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,265)

total LSP (4 classes : 10-26 (1), 27-50 (2), 51-80 (3) et 80 et plus (4) ; V = 0,330)

LV6 (4 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6-8 (3), 9 et plus (4) ; V = 0,301)

SI1 (4 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8-11 (3), 12 et plus (4) ; V = 0,318)

Pour la variable **CSP** :

CSP 1 (défavorisé) : les procédés suivants apparaissent plus fréquemment chez les enfants issus du GE que chez ceux du GC :

PP1 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,255)

PP3 (classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,314)
CT1 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,283)
CIP2 (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,335)
LV6 (4 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6-10 (3), 11 et plus (4) ; V = 0,277)
SI1 (4 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8-14 (3), 14 et plus (4) ; V = 0,274)

CSP 2 (intermédiaire) : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les enfants GE que par ceux issus du GC :
PE5 (4 classes : 0-5 (1), 6-9 (2), 10-22 (3), 23 et plus (4) ; V = 0,339)
CIP2 (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,345)
LV5 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,333)
LV6 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,451)
total LM (2 classes : 2-5 (2), 6 et plus (6) ; V = 0,357),
LM5 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,285)

Pour la variable **fratrie** :
Fratrie 1 (unique) : les procédés suivants sont utilisés plus fréquemment par les enfants du GE que ceux du GC :
CIP2 (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2), 7 et plus (3) ; V =)
LV6 (4 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6-9 (3), 10 et plus (4) ; V = 0,416)

Fratrie 2 (aîné) : les procédés suivants apparaissent plus souvent dans les protocoles CAT des enfants du GE que ceux du GC :
PP6 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,292)
SI1 (4 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8-14 (3), 14 et plus (4) ; V = 0,319)

Les traitements statistiques à chaque planche ne mettent en avant aucun procédé qui apparaisse plus chez les enfants du GE que chez ceux du GC.

3.2 Groupe Clinique

Pour le Groupe Clinique (GC), on remarque un usage plus fréquent que le Groupe d'Étude (GE) des procédés suivants, toutes planches et variables confondues :

- **Axe P** = **PE1** (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,365) et **PE4** (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,332)
- **Axe C** = **total CP** (2 classes extrêmes : 0-1 (1), 6 et plus (6) ; V = 0,271)

CP2 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,302)

CP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,268)

CIP4 (1 classe extrême : 5 et plus (5), V = 0,270)

total CA (3 classes : 2-10 (1), 11-18 (2), 19 et plus (3) ; V = 0,320)

CA3 (1 classe extrême : 5 et plus (5) ; V = 0,346)

CA4 (1 classe extrême : 5 et plus (5) ; V = 0,297)

CE5 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,265)

- **Axe LSP** = **LG1** (3 classes : 0-2 (1), 3-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,285)

Si nous analysons plus finement les résultats en fonction des différentes variables catégorielles que nous avons utilisées dans cette recherche, nous pouvons mettre en avant un certain nombre de résultats.

Pour la variable **sexe** : les procédés suivants sont plus présents chez les filles et garçons du GC que chez les filles et garçons du GE :

PP4 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,471 et 0,418)

PE1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V = 0,412 et 0,308)

CP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,268 et 0,310)

CIP4 (2 classes extrêmes : 0-1 (1) et 5 et plus (5) ; V = 0,296 et 0,264)

total CA (3 classes : 2-9 (1), 10-18 (2), 19 et plus (3) ; V = 0,337 et 0,326)

CE5 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,274 et 0,303)

Garçons : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les garçons du GC que ceux du GE :

PE6 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,298)

total CP (2 classes extrêmes : 0-1 (1) et 6 et plus (6) ; V = 0,324)

CP1 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,300)

CIP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,308)

CA3 (1 classe extrême : 6 et plus (6) ; V = 0,318)

CA4 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,323)

CE3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,256)

LG1 (3 classes : 0-2 (1), 3-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,277)

Pour la variable **groupe d'âge** :

Groupe d'âge 4-6 ans : les procédés suivants sont plus fréquemment cotés dans les protocoles d'enfants issus du GC que ceux du GE :

total CI (3 classes : 0-10 (1), 11-20 (2), 21 et plus (3) ; V = 0,310)

CI2 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,314)

CA1 (1 classe : présent/absent ; V = 0,275)

LG1 (3 classes : 0-2 (1), 3-6 (2), 7 et plus (3) ; V = 0,370)

Groupe d'âge 6-12 ans : les procédés suivants apparaissent de manière plus importante chez les enfants issus du GC que chez ceux issus du GE :

PP4 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,419)

PE1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V = 0,373)

CT2 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V = 0,255)

CP2 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,290)

CP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,261)

CA3 (1 classe extrême : 5 et plus (5) ; V = 0,275)

CE3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,254)

Pour la variable **CSP** :

CSP 1 (défavorisé) : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les enfants du GC que ceux du GE :

PP4 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,608)

total PE (4 classes : 12-19 (1), 20-30 (2), 31-40 (3), 41 et plus (4) ; V = 0,283)

PE1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V = 0,323)

CP6 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,274)

total CI (3 classes : 0-10 (1), 11-20 (2), 21 et plus (3) ; V = 0,295)

CI1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2), 8 et plus (3) ; V =)

CI3 (3 classes : 0-2 (1), 3-5 (2), 6 et plus (3) ; V = 0,312)

CIP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,264)

CIP4 (2 classes extrêmes : 0-1 (1) et 5 et plus (5) ; V = 0,430)

total CA (3 classes : 0-10 (1), 11-20 (2), 21 et plus (3) ; V = 0,468)

CE3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,294)

CE5 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,313)

CSP 2 (intermédiaire) : les procédés suivants sont plus fréquemment utilisés par les enfants du GC que ceux du GE :

PE6 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,359)

CD3 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,338)

CIP2 (3 classes : 0-3 (1), 4-6 (2) et 7 et plus (7) ; V = 0,345)

CP3 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,377)

Pour la variable **fratrie** :

Fratrie 1 (unique) : les procédés apparaissent plus souvent dans les protocoles CAT des enfants du GC que ceux du GE :

PE1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2) et 8 et plus (3) ; V = 0,528)

total CA (3 classes : 5-9 (1), 10-20 (2), 21 et plus (3) ; V = 0,463)

Fratrie 2 (aîné) : les procédés suivants sont utilisés plus fréquemment par les enfants du GC que ceux du GE :

PP4 (1 classe extrême : 3 et plus (3) ; V = 0,451)

PE1 (3 classes : 0-3 (1), 4-7 (2) et 8 et plus (3) ; V = 0,279)

PE6 (1 classe extrême : 4 et plus (4) ; V = 0,373)

CE3 (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,301)

Groupe Clinique

Planche II = **total CA** (2 classes : 1-3 (1), 4 et plus (4)) ; V = 0,257), **CA3** (1 classe : présent/absent ; V = 0,256)

Planche III = **PE1** (2 classes : 0-1 (1), 2 et plus (2) ; V = 0,299), **total CP** (1 classe : présent/absent ; V = 0,301), **CP2** (1 classe : présent/absent ; V = 0,252)

Planche IV = **PE1** (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,279)

Planche V = **PE4** (1 classe extrême : 2 et plus (2) ; V = 0,262)

Planche VI = **PE1** (1 classe : présent/absent ; V = 0,343), **PE6** (1 classe : présent/absent ; V = 0,347)

Planche VIII = **PE1** (V = 0,324)

Planche X = **CE3** (1 classe : présent/absent ; V = 0,293)

3.3 Mots

Les données extraites concernant le nombre de mots à chaque planche indiquent que pour les planches III (t = -4,055), V (t = -3,350), VI (t = -3,701) et IX (t = -3,393), les récits des enfants issus du GC comprennent significativement plus de mots que les récits des enfants issus du GE.

Ces données soulignent donc clairement que les enfants issus du GC élaborent des narrations plus étoffées et plus longues en terme de mots. Les enfants du GE auraient ainsi une tendance à narrer des récits plus courts ce qui laisse à penser que les enfants du GE déploient peu le récit.

3.4 Épreuve des choix

Les données de l'épreuve des choix que nous avons déjà évoquée dans l'approche comparative intra-groupe GE ont mis en avant que seule la variable sexe permettait de faire émerger des différences significatives entres les enfants. Nous pouvons faire ici le même constat.

Nous pouvons souligner que les garçons du GE mentionnent de manière significativement plus importante que les garçons du GC la planche IX (t = 2,833) comme planche aimée et la planche X (t = 3,679) comme non aimée. Précisons qu'aucun des garçons du GC ne mentionne les planches IX comme planche aimée et X comme non aimée.

Pour la comparaison des filles issues du GE avec celles issus du GC, nous retrouvons des résultats identiques à la planche VI (t = 2,987) en tant que planche aimée et aux planches IX (t = 3,934) et X (t = 3,071) pour les planches non aimées.

4. Fidélité et comparaison inter-juges

Nous allons ici organiser les tableaux de données issues de la comparaison inter-juges d'abord en fonction de chacune des méthodes en partant des catégories de cotation et des

procédés pour ensuite aborder l'interprétation de l'ensemble des éléments. Ces tableaux mettent en avant à la fois la moyenne du Kappa ainsi que les intervalles de confiance de ces scores. Nous signalerons la moyenne du kappa quand cela sera nécessaire. Nous commençons par la méthode des 3 axes car c'est la plus fastidieuse.

4.1 Méthode des trois axes

Concernant **les catégories de cotations dans leur ensemble**, ce sont les catégories CR (k = .357) et SP (k = .473) qui rendent compte de la plus faible fidélité des cotations entre les juges.

Au contraire, ce sont les catégories LM (k = .858) et CI (k = .844) qui font émerger le résultat le plus élevé pour la comparaison entre les différents juges.

Tableau 35 – Comparaison inter-juges pour la catégorie PG

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
PG1	811	728-893	756	664-848	857	783-931	808	712,444444
PG2	668	565-771	608	499-717	738	644-832	671,3	
PG3	666	521-811	549	395-703	759	644-874	658	

Nous constatons ici que le procédé PG1 obtient le plus haut taux de cette catégorie de cotation tandis que c'est le PG3 qui obtient le plus faible taux d'accord entre les juges.

Tableau 36 – Comparaison inter-juges pour la catégorie PP

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
PP1	819	731-907	795	703-887	804	712-896	806	775,380952
PP2	798	410-1186	1000		798	410-1186	865,3	
PP3	746	631-861	745	620-870	746	631-861	745,7	
PP4	800	704-896	885	807-963	813	721-905	832,7	
PP5	917	847-987	886	804-968	820	719-921	874,3	
PP6	828	734-922	809	709-909	812	714-900	816,3	
PP7	495	295-695	472	271-673	495	295-695	487,3	

Ce tableau met en avant un accord important entre les trois juges pour le procédé PP5 tandis que le procédé PP7 est celui qui obtient l'accord le plus faible.

Tableau 37 – Comparaison inter-juges pour la catégorie PE

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego

PE1	885	823-974	847	775-939	848	776-920	860	
PE2	869	795-943	778	778-930	816	730-902	821	
PE3	433	228-638	320	100-540	465	279-651	406	
PE4	590	457-723	720	581-859	574	439-709	628	720,714286
PE5	847	781-913	810	736-884	838	770-906	831,7	
PE6	873	761-959	873	787-959	838	740-936	861,3	
PE7	706	594-818	542	429-655	663	563-763	637	

Le taux le plus élevé de concordance inter-juges concerne le procédé PE6 tandis que le plus faible concerne le procédé PE3.

Tableau 38 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CT

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CT1	786	680-992	811	790-932	818	705-931	805	
CT2	776	688-864	826	748-904	845	771-919	815,7	
CT3	727	626-828	730	630-830	739	636-842	732	712,75
CT4	446	107-785	402	128-676	647	422-872	498,3	
CT5	Constante	/	Constante	/	Constante	/	1000	

La comparaison inter-juges pour cette catégorie de cotation rend compte du taux élevé d'accord pour la cotation du procédé CT2 tandis que c'est le procédé CT4 qui a le taux le plus faible.

Tableau 39 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CD

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CD1	497	382-612	488	381-595	611	504-718	532	
CD2	421	294-548	298	171-425	451	324-578	390	520,888889
CD3	701	535-877	576	414-738	645	493-797	640,7	

Ce tableau souligne une fidélité importante quant à la cotation du procédé CD3 tandis que le procédé CD2 est celui qui pose le plus grand nombre de difficultés.

Tableau 40 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CP

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CP1	871	779-963	839	738-940	888	800-976	866	
CP2	857	754-960	834	723-945	882	790-974	857,7	
CP3	766	619-913	754	609-899	625	451-799	715	723,571429
CP4	665	462-868	881	748-1014	693	494-892	746,3	
CP5	503	manque	422	manque	624	manque	516,3	
CP6	603	286-920	482	179-785	724	493-955	603	

CP7	749	538-960	849	681-1017	684	445-923	760,7	

Pour cette catégorie de cotation, la concordance entre les trois juges qui ont participé à cette recherche est la plus élevée pour le procédé CP1 tandis que la plus basse concerne le procédé CP5.

Tableau 41 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CI

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CI1	903	843-963	903	841-965	958	917-999	921,3	844,444444
CI2	979	950-1008	907	849-965	907	849-965	931	
CI3	990	971-1009	979	950-1008	968	933-1003	979	
CI4	983	950-1016	966	919-1013	950	894-1006	966,3	
CI5	548	286-810	503	221-785	423	155-691	491,3	
CI6	749	540-958	749	540-958	835	677-993	777,7	

Nous pouvons souligner ici l'importance de la fidélité de cotation du procédé CI3 tandis que le procédé CI5 est celui qui pose le plus de difficulté aux trois coteurs.

Tableau 42 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CIP

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CIP1	1000	1000	957	873-1041	957	873-1041	971,3	744,555556
CIP2	950	907-993	920	866-974	890	828-952	920	
CIP3	890	810-970	868	784-952	850	760-940	869,3	
CIP4	872	800-944	851	773-929	862	788-936	861,7	
CIP5	331	manque	300	manque	352	manque	327,7	
CIP6	481	213-749	482	179-785	589	360-818	517,3	

Ce tableau met en avant une concordance très importante entre les juges pour la cotation du procédé CIP1 tandis que le procédé CIP5 est celui qui comprend la concordance la plus basse.

Tableau 43 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CA

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
CA1	812	709-915	790	685-895	827	733-921	809,7	738,166667
CA2	488	138-838	488	138-838	741	496-986	572,3	
CA3	798	691-907	756	639-873	762	647-877	772	
CA4	801	678-824	744	605-883	851	446-956	798,7	
CA5	Constante	/	Constante	/	Constante	/	/	

Nous constatons ici que le procédé CA1 est celui qui obtient la concordance inter-juges la plus élevée tandis que c'est le procédé CA2 qui concentre la plus faible.

Tableau 44 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CE

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
CE1	574	404-734	669	540-798	478	330-626	573,7	582,466667
CE2	532	325-739	460	270-650	352	149-555	448	
CE3	762	502-1022	581	321-841	506	230-782	616,3	
CE4	783	638-928	688	522-854	760	617-903	743,7	
CE5	414	258-543	547	400-694	631	518-744	530,7	

Ce tableau met en avant l'importance de la fidélité de la cotation du procédé CE4 tandis que le procédé CE2 met plus particulièrement les coteurs en difficulté à cette catégorie de cotation.

Tableau 45 – Comparaison inter-juges pour la catégorie CR

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
CR1	460	294-626	448	276-620	448	276-620	452	356,998667
CR2	534	174-894	360	102-618	299	54-544	397,7	
CR3	-0,005	-0,012 - 2	-0,007	-0,017 - 3	664	47-1281	221,3	

Nous constatons ici que le procédé CR1 obtient le plus haut taux de cette catégorie de cotation tandis que c'est le CR3 qui obtient le plus faible taux d'accord entre les juges.

Tableau 46 – Comparaison inter-juges pour la catégorie LG

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
LG1	672	569-719	597	492-703	646	541-751	638,3	645
LG2	610	501-719	494	379-609	620	515-735	574,7	
LG3	744	576-912	635	447-823	787	644-930	722	

Ce tableau met en avant une concordance importante entre les juges pour la cotation du procédé LG3 tandis que le procédé LG2 est celui qui comprend la concordance la plus basse.

Tableau 47 – Comparaison inter-juges pour la catégorie LV

3 AXES	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ Catego
LV1	587	464-710	583	462-704	711	610-812	627	737,166667
LV2	869	789-949	858	770-946	857	767-947	861,3	
LV3	557	242-872	795	517-1073	705	431-979	685,7	
LV4	663	599-827	668	510-826	813	678-948	714,7	

LV5	735	616-854	798	691-905	822	726-918	785	
LV6	640	546-734	583	489-677	583	487-679	602	
LV7	724	628-820	747	657-837	680	580-780	717	
LV8	931	877-985	863	789-937	920	862-978	904,7	

Pour cette catégorie de cotation, la concordance entre les trois juges qui ont participé à cette recherche est la plus élevée pour le procédé LV8 tandis que la plus basse concerne le procédé LV6.

Tableau 48 – Comparaison inter-juges pour la catégorie LM

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
LM1	808	660-956	788	641-935	769	617-921	788,3	858,8
LM2	900	791	968	906-1030	870	749-991	912,7	
LM3	Constante	/	Constante	/	Constante	/	/	
LM4	1000	/	1000	/	1000	/	1000	
LM5	963	913-1013	1000	/	963	913-1013	975,3	
LM6	490	61-919	798	410-1186	565	126-1004	617,7	

Nous pouvons souligner ici l'importance de la fidélité de cotation du procédé LM5 tandis que le procédé LM6 est celui qui pose le plus de difficulté aux trois coteurs.

Tableau 49 – Comparaison inter-juges pour la catégorie SP

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
SP1	548	286-810	447	197-697	425	179-671	473,3	473,333333
SP2	Constante	/	Constante	/	Constante	/	/	
SP3	Constante	/	Constante	/	Constante	/	/	

Ce tableau met en avant un seul procédé, à savoir le procédé SP1, du fait que les juges n'ont pas coté au sein des protocoles concernés les deux autres procédés de cette catégorie de cotation.

Tableau 50 – Comparaison inter-juges pour la catégorie SI

3 AXES	**T1-T2**	**IC**	**T2-T3**	**IC**	**T1-T3**	**IC**	**µ**	**µ Catego**
SI1	728	648-808	614	522-706	683	597-769	675	557,833333
SI2	856	743-969	946	872-1020	800	667-933	867,3	
SI3	286	12-560	313	-37 - 673	286	12-560	295	
SI4	201	-73 - 475	201	-73 - 475	219	-69 - 507	207	
SI5	596	416-776	579	399-759	634	450-818	603	
SI6	762	647-877	639	500-778	698	571-825	699,7	

Nous pouvons souligner ici l'importance de la fidélité de cotation du procédé SI2 tandis que le procédé SI4 est celui qui pose le plus de difficulté aux trois coteurs.

4.2 Méthode de Boekholt

Concernant **les catégories de cotations dans leur ensemble**, ce sont les catégories RE (k = .206) et OC (k = .250) qui rendent compte de la plus faible fidélité des cotations entre les juges. Au contraire, ce sont les catégories MC (k = .620) et RC (k = .721) qui font émerger le résultat le plus élevé pour la comparaison entre les différents juges.

Concernant les signes utilisés dans les tableaux, T1-T2 rend compte de la comparaison des cotations du juge 1 et du juge 2, T2-T3 des cotations du juge 2 et 3 et T1-T3 des cotations du juge 1 et du juge 3.
Le sigle IC signifie « intervalles de confiance » c'est-à-dire la marge d'erreur calculée sur la base de l'erreur standard asymptotique. Les sigles **μ** et **μ catégorie** rendent compte pour le premier de la moyenne des kappas des trois coteurs, pour le second de la moyenne des kappas pour la catégorie de cotation.

Tableau 51 – Comparaison inter-juges pour la catégorie MC

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	μ	μ catégorie
MC1	590	224-956	745	406-1084	490	61-919	608	620,833333
MC2	700	599-801	667	556-778	710	605-815	692	
MC3	901	792-1010	608	434-782	590	414-766	700	
MC4	791	592-990	342	152-532	316	126-506	483	

Nous constatons que le procédé MC3 (rire, mimiques, grimaces, bruitages et onomatopées) est celui qui est obtient le degré d'accord le plus élevé pour cette catégorie tandis que c'est le procédé MC4 (participation corporelle : déplacements, gestes) qui obtient le plus faible.

Tableau 52 – Comparaison inter-juges pour la catégorie RC

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	μ	μ catego
RC1	constante	/	constante	/	constante	/	/	721,416667
RC2	742	623-861	769	632-890	748	635-861	753	
RC3	544	319-769	732	566-898	488	253-723	588	
RC4	615	435-795	558	313-803	461	260-662	545	

Ces données mettent en lumière la fidélité de la cotation entre les juges pour le procédé RC2 (questions, remarques adressées au clinicien, appels, apostrophes) tandis que c'est le procédé RC4 (auto-dépréciation, auto-valorisation) qui signe la plus grande difficulté d'accord entre les juges pour cette catégorie de cotation. Notons que le procédé RC1 est noté à 1000 car aucun de ces procédés n'a été coté par les trois juges qui étaient chargés du traitement des protocoles ce qui rend donc compte d'une absence d'erreur entre les juges.

Tableau 53 – Comparaison inter-juges pour la catégorie RE

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ catego
RE1	61	-15-137	110	-9-219	110	-33-253	93,7	
RE2	273	66-480	121	-24-266	146	9-283	180	
RE3	341	198-484	166	37-295	511	380-642	339	206,666667
RE4	353	122-784	231	-21-483	313	78-548	299	
RE5	134	-32-300	61	-40-162	169	19-319	121	

Ces données nous permettent de souligner que le score le plus élevé d'accord inter-juge concerne le procédé RE3 (insistance sur les cadrages, les délimitations et les supports présents ou manquants) alors que c'est le procédé RE1 (recours à l'évidence, accrochage au contenu manifeste) qui obtient le plus faible score.

Tableau 54 – Comparaison inter-juges pour la catégorie EI

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ catego
EI1	364	245-483	393	293-493	423	320-526	393	
EI2	331	210-452	331	192-470	367	236-498	343	
EI3	419	249-589	190	67-313	152	41-263	254	330

Ces données mettent en avant le procédé EI1 (restriction, silence, refus, tendance refus, nécessité de poser des questions) comme celui qui formalise le degré d'accord le plus élevé entre les juges tandis que le procédé EI3 (évitements spécifiques, évocation d'éléments anxiogènes suivis ou précédés d'arrêt dans le discours) est celui qui obtient le plus faible à cette catégorie de cotation.

Tableau 55 – Comparaison inter-juges pour la catégorie RA

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ catego
RA1	485	313-657	463	303-623	570	410-730	506	382,75
RA2	356	200-512	568	425-711	520	346-694	481	

RA3	149	-54-352	204	-68-476	302	59-345	218	
RA4	322	-17-661	379	62-696	275	-164-714	325	

Ces données mettent en avant l'importance de l'accord inter-juges pour le procédé RA1 (expression verbalisée d'affects) alors que procédé RA3 (accent mis sur la traduction corporelle de l'affect) est celui dont la fidélité entre les juges est la plus faible.

Tableau 56 – Comparaison inter-juges pour la catégorie IF

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ catego
IF1	628	474-782	524	370-678	702	575-829	618	304,074074
IF2	449	114-784	362	112-612	273	13-535	361	
IF3	113	51-175	160	80-240	389	270-518	221	
IF4	485	133-837	336	-54-726	208	-9-425	343	
IF5	76	-71-223	196	53-339	47	-41-135	106	
IF6	474	282-666	324	128-520	336	139-533	378	
IF7	440	219-661	249	89-409	502	344-660	397	
IF8	174	-123-471	42	-38-122	276	112-440	164	
IF9	169	-47-386	79	-5-163	197	60-364	148	

Ce tableau souligne que c'est les procédés IF1 (introduction de personnages non-figurant sur l'image) qui obtient le degré le plus élevé de concordance entre les juges tandis que le procédé IF5 (instabilité identificatoire, hésitations, confusions sur sexe des personnages) est celui qui obtient le plus faible.

Tableau 57 – Comparaison inter-juges pour la catégorie OC

BOEKHOLT	T1-T2	IC	T2-T3	IC	T1-T3	IC	µ	µ catego
OC1	245	126-364	172	63-281	432	319-545	283	249,8
OC2	527	312-742	308	50-566	271	52-490	369	
OC3	245	10-480	252	52-452	296	95-497	264	
OC4	262	-51-575	219	-6-444	391	156-626	291	
OC5	144	-144-432	160	-151-471	100	-141-341	135	
OC6	241	-56-538	174	24-224	50	-53-153	155	
OC7	562	412-712	252	141-363	338	225-451	384	
OC8	264	104-424	191	35-347	537	394-680	331	
OC9	282	120-444	109	49-169	186	92-280	192	
OC10	118	-109-345	95	-95-285	71	-109-251	94,7	

Ce tableau nous signale que c'est le procédé OC7 (répétitions, remâchage, persévération) qui obtient le taux d'accord le plus important entre les juges tandis que le procédé OC10 (liaisons arbitraires, associations courtes, bizarreries de la pensée) est celui qui a le plus faible.

En se centrant plus spécifiquement sur les catégories de cotation, nous pouvons faire émerger un certain nombre de données en nous basant sur les balises interprétatives proposées par Landis et Koch (1977) que nous avons déjà mentionnées plus haut :

Grand désaccord (inférieur à 0) = aucun procédé
Accord très faible (.0 à .20) = RE1, RE2, RE5, IF5, IF8, IF9, OC5, OC6, OC9 et OC10
Accord faible (.20 à .40) = RE3, RE4, EI1, EI2, EI3, RA3, RA4, IF2, IF3, IF4, IF6, IF7, OC1, OC2, OC3, OC4, OC7 et OC8
Accord moyen (.40 à .60) = MC4, RC3, RC4, RA1 et RA2
Accord satisfaisant (.60 à .80) = MC1, MC2, MC3, RC2 et IF1
Accord excellent (.80 à .100) = aucun procédé

En se centrant plus spécifiquement sur les catégories de cotation de chacune des méthodes, nous pouvons faire émerger un certain nombre de données en nous basant sur les balises interprétatives proposées par Landis et Koch (1977) que nous avons déjà mentionnées plus haut :

Grand désaccord (inférieur à 0) = aucun procédé
Accord très faible (.0 à .20) = aucun procédé
Accord faible (.20 à .40) = CD2, CIP5, CR2, CR3, SI3 et SI4
Accord moyen (.40 à .60) = PP7, PE3, CT4, CD1, CD3, CP5, CI5, CIP6, CA2, CE1, CE2, CE5, CR1, LG2 et SP1
Accord satisfaisant (.60 à .80) = PG2, PG3, PP3, PE4, PE7, CT3, CD3, CP3, CP4, CP6, CP7, CI6, CA3, CA4, CE3, CE4, LG1, LG3, LV1, LV3, LV4, LV5, LV6, LV7, LM1, LM6, SI1, SI5 et SI6
Accord excellent (.80 à .100) = PG1, PP1, PP2, PP4, PP5, PP6, PE1, PE2, PE5, PE6, CT1, CT2, CP1, CP2, CI1, CI2, CI3, CI4, CIP1, CIP2, CIP3, CIP4, CA1, LV2, LV8, LM2, LM4, LM5 et SI2

5. Synthèse générale des données

5.1 Synthèse des données de l'axe Perception

Nous dénombrons en moyenne 59 procédés par protocole issus de l'axe Perception c'est-à-dire approximativement 6 procédés par planche. Les procédés PP sont le plus cotés à la planche I tandis que les procédés PE apparaissent majoritairement à la planche V. Les procédés qui apparaissent majoritairement aux catégories de cotation PP et PE sont PP5 et PE5. Ceux qui sont le moins cotés sont les procédés PP2 et PE3.
Des procédés PG, seul PG3 apparait suffisamment peu fréquemment pour favoriser la différenciation entre les enfants. La cotation de ce procédé implique donc nécessairement une désorganisation importante sur le plan perceptif qui apparait peu au sein des protocoles.

Pour le Groupe d'Etude, nous présentons dans le tableau ci-dessous le récapitulatif des planches auxquelles les différents procédés de l'axe Perception sont le plus et le moins cotés.

Tableau 58 – Présence des procédés de l'axe P aux planches

	Présence des procédés de l'axe P aux planches	
	Procédés les plus présents	**Procédés les moins présents**
Planche I	PG2, PP1, PP6, PP7, PE2, PE5	PG1, PP4
Planche II	PE2	PP4, PE3, PE5
Planche III	PP5, PE1, PE2	PE3
Planche IV	PE1, PE5	PP7
Planche V	PG3, PP2, PP4, PE4, PE5, PE7	PP5
Planche VI	PP3, PP6, PE4	PE2
Planche VII	PG1, PP3, PP5	PG2, PE1, PE4, PE6, PE7
Planche VIII		
Planche IX	PP4, PE7	PE2
Planche X		

Nous pouvons constater que les planches VIII et X ne regroupent aucun procédé de cet axe qu'il s'agisse d'une présence massive ou d'une absence appuyée.

Le tableau suivant met en avant l'évolution de la fréquence d'apparition des procédés de cet axe pour le GE en fonction du développement de l'enfant (basé sur les comparaisons effectuées avec l'âge et le groupe d'âge pour les enfants issus du GE). La première colonne implique que la fréquence d'apparition du procédé augmente en fonction de l'avancée en âge

de l'enfant tandis que la seconde implique au contraire une diminution. Nous avons d'abord considéré les procédés à l'ensemble des planches pour ensuite détailler planche par planche.

Tableau 59 – Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroit avec l'âge**
Ensemble des planches	total PE, PE1, PE6	total PP, PP1, PP2, PP6, PE2
Par planche		
Planche I	PG3, PE1, PE6	PG2, PP1
Planche II	PG1	néant
Planche III	total PE	PP1, PP6
Planche IV	total P, total PE, PE1	PP1, PE2
Planche V	PG1, PG3	PP2, PP6, PE2
Planche VI	PE6	total PP, PP1, PE2
Planche VII	PE5	PE2
Planche VIII	total P, total PE, PE1, PE6	PP1, PP6
Planche IX	total P	néant
Planche X	Néant	néant

Le tableau suivant récapitule les différentes données obtenues par la comparaison entre le GE et le GC pour les procédés de l'axe Perception. Nous avons distingué l'ensemble des planches, les différentes variables utilisées au sein de notre recherche ainsi que les planches.

Tableau 60 – Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe P

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble planches	Néant	PE1, PE4
Variables		
Sexe	Garçons = PP3	Les deux sexes = PP4, PE1 Garçons = PE4, PE6
Groupe d'âge	4-6 ans = PP1, PP3 / 6-12 ans = PG1	6-12 ans = PG1
CSP	CSP 1 = PP1, PP3 / CSP 2 = PE5	CSP 1 et 2 = PP4, PE1 / CSP1 : total PE CSP 2 = PE6
Fratrie	unique = PP3 / ainé = PP6	unique = PE1 / ainé = PP4, total PE, PE1
Par planche		
Planche I		
Planche II	PP1, PP6	
Planche III		total PE, PE1, PE4
Planche IV		PP4, PE1
Planche V		PP4, total PE, PE1, PE4
Planche VI		PG1, PE1, PE6
Planche VII		
Planche VIII	PG1	PE1

Planche IX	PG1, PE5	PG2, PP4, PE1
Planche X		

5.2 Synthèse des données de l'axe Contenu

Nous dénombrons en moyenne 67 procédés par protocole issus de l'axe Contenu c'est-à-dire approximativement 6,5 procédés par planche. La catégorie de cotation CI est la catégorie la plus cotée pour cet axe Contenu tandis que la catégorie CR est celle qui l'est le moins.

Pour les catégories CT et CD (forme globale du récit), les procédés les plus utilisés sont CT2 et CD1 tandis que ceux qui sont cotés le moins fréquemment sont CT5 et CD2.

Pour les catégories CP, CI, CIP et CA (contenu des scénarios), les procédés les plus utilisés sont CP1, CI1, CIP2 et CA1 ; ceux qui apparaissent le moins sont les procédés CP5, CI6, CIP5 et CA5.

Pour les catégories CE et CR (forme d'expression du contenu), les procédés les plus cotés sont les procédés CE4 et CR1 tandis que les moins utilisés sont CE3 et CR3.

Pour le Groupe d'Étude, nous présentons dans le tableau ci-dessous le récapitulatif des planches auxquelles les différents procédés de l'axe Contenu sont le plus et le moins cotés.

Tableau 61 - Présence des procédés de l'axe Contenu aux planches

	Présence des procédés de l'axe C aux planches	
	Procédés les plus présents	**Procédés les moins présents**
Planche I	CT2, CD1, CI5, CIP2	CT3, CD3, CP3, CP4, CP5, CIP4, CIP6, CE4, CE5, CR2, CR3
Planche II	CP1, CP2, CI6, CIP3, CA4	CT1, CP7, CIP1, CE1, CE2
Planche III	CP5, CE3, CR1	CT4, CP1, CP7, CI3, CI6, CIP5
Planche IV	CI3, CE2, CE5	CP2, CA1, CA2, CA4
Planche V	CT1, CIP1	CT3
Planche VI	CI4, CE1, CE2	CP2, CP5, CIP5,
Planche VII	CT3, CT4, CD3, CP3, CP4, CIP4, CIP5, CA1, CA3, CA4	CT2, CP6, CP7, CI1, CI4, CIP3
Planche VIII	CD2, CP6, CP7, CI1, CIP6, CR3	CD1, CA3, CR1
Planche IX	CP4, CE4, CR2	CI5, CI6, CIP5
Planche X	CT5, CD2, CA2, CR2	CIP2, CE3

Le tableau suivant met en avant l'évolution de la fréquence d'apparition des procédés de cet axe pour le GE en fonction du développement de l'enfant (basé sur les comparaisons effectuées avec l'âge et le groupe d'âge pour les enfants issus du GE). La structure du tableau est identique à celle utilisée dans la synthèse des données de l'axe P.

Tableau 62 - Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroit avec l'âge**
Ensemble des planches	total C, CT3, CP1, CP6, CI1, CIP3, CA2, CE4	
Par planche		
Planche I	total C, total CI, CI1, CI2, CI3	CD1
Planche II	total CP, CT3, CP1, CIP3	CIP2
Planche III	total CE, CE3	
Planche IV	total C, total CI, CI1, CI2, CI3	
Planche V	CT3, CI1	CT1, CIP1
Planche VI	CI1	
Planche VII	CD3	total CR, CD1, CIP1, CR1
Planche VIII	CD2, CD3, CIP4	CD1
Planche IX		
Planche X	total C, total CA, CD3, CI1, CI2, CI3, CA1, CA4, CE4	CD1

Le tableau suivant récapitule les différentes données obtenues par la comparaison entre le GE et le GC pour les procédés de l'axe Contenu. En caractère gras figurent les procédés qui n'apparaissent qu'à une seule et unique planche et qui favorisent donc des différences significatives entre le GE et le GC.

Tableau 63 - Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe C

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble des planches	CIP2	total CP, CP2, CP3, CIP4, total CA, CA3, CA4, CE5
Variables		
Sexe	les deux sexes = CIP2 / Garçons = CD1 et CD3	les deux sexes = CP2, CP3, CIP4, total CA, CE5 / Garçons = total CP, CP1, CIP3, CA3, CA4, CE3
Groupe d'âge	4-6 ans = CT1, CIP1 / 6-12 ans = CT3, CT1, CD3, CIP2	4-6 ans = total CI, CI1, CI2, CA1 / 6-12 ans = CT3, CD1, CD3, CIP2
CSP	CSP 1 = CT1, CIP1, CIP2 / CSP 2 = CIP2	CSP 1 = CP6, total CI, CI1, CI3, CIP3, CIP4, total CA, CE3, CE5 / CSP 2 = CD3, CIP2, CP3
Fratrie	Unique = CIP2	Unique = total CA / aîné = CE3
Par planche		
Planche I		CP, CIP3, CIP4, total CE, CE2
Planche II	CA4	total CA, CA1, CA3, CA4
Planche III	CD1, CIP2	CT2, CD3, total CP, CP2, CP3, CA1, CA3, CA4
Planche IV		total CP, CT2, total CA, CA1, CA3, CA4, total CE
Planche V	CD1	total CP, CD3, CIP4, CA1, CA3, CA4
Planche VI	CD2	CT3, CI4, total CA
Planche VII		
Planche VIII	CT3, CD2	CT2, CD1, CI3, CIP3, CA1, CA3
Planche IX	CD1, CIP2	total CP, CD3, CI2, CI3, CI4, total CA, CA1, CA3, CA4

Planche X		CE3

5.3 Synthèse des données de l'axe Langage et Situation Projective

Nous dénombrons en moyenne 71 procédés par protocole issus de l'axe Contenu c'est-à-dire approximativement 7 procédés par planche. Les procédés regroupés dans la catégorie de cotation LV sont ceux qui sont les plus cotés au sein des récits des enfants ; les procédés de type SP sont en revanche ceux qui le sont moins.

Pour la catégorie LG, c'est le procédé LG1 qui est le plus coté lorsque le procédé LG3 est celui qui l'est le moins.

Pour les catégories LV et LM, les procédés les plus utilisés sont LV2 et LM5, les moins cotés sont LV3 et LM3.

Pour les catégories SP et SI (visant plus spécifiquement la situation projective), les procédés qui apparaissent le plus fréquemment au sein des récits sont les procédés SP1 et SI1 tandis que les procédés SP2 et SI3 sont ceux qui apparaissent le moins.

Pour le Groupe d'Étude, nous présentons dans le tableau ci-dessous le récapitulatif des planches auxquelles les différents procédés de l'axe Contenu sont le plus et le moins cotés.

Tableau 64 - Présence des procédés de l'axe Langage et Situation Projective aux planches

	Présence des procédés de l'axe LSP aux planches	
	Procédés les plus présents	**Procédés les moins présents**
Planche I	LM6, SP1, SI3, SI5, SI6	LV1, LM3, SI1
Planche II	SI3	LV4, LV7, LV8, LM5, SI4, SI5
Planche III	LG3, LV2, LM4, LM6, SP3, SI6	LM3
Planche IV	LV3, LM2, LM6, SI2, SI6	LV5, SP3
Planche V	SP3, SI1, SI2	LV3, LM6
Planche VI	LM6, SI2	LM4, SI4
Planche VII	LG2, LV1, LV6	LG1, LM2
Planche VIII	LV5, LM1, LM5	
Planche IX	LG1, LV7, LV8, SI1, SI4,	LG2, LG3, LV2, LV6, LM1, LM5, SI3, SI6
Planche X	LV4, LM3, LM6,	SP1, SI2

Le tableau suivant met en avant l'évolution de la fréquence d'apparition des procédés de cet axe pour le GE en fonction du développement de l'enfant (basé sur les comparaisons effectuées avec l'âge et le groupe d'âge pour les enfants issus du GE).

Tableau 65 - Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroit avec l'âge**
Ensemble des planches	LV7, SI1	LV3, LM1, LM2, LM5, SI3, SI4
Par planche		
Planche I	LG1	LV5
Planche II	LG1	LG2, LV6
Planche III		
Planche IV		
Planche V		
Planche VI		
Planche VII	LG1	LV1
Planche VIII		
Planche IX		LM2
Planche X		

Le tableau suivant récapitule les différentes données obtenues par la comparaison entre le GE et le GC pour les procédés de l'axe Langage et Situation Projective. En caractère gras figurent les procédés qui n'apparaissent qu'à une seule et unique planche et qui favorisent donc des différences significatives entre le GE et le GC.

Tableau 66 - Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe LSP

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble des planches	total LSP, LG2, LV6, total LM, total SI, SI1	LG1
Variables		
Sexe	Les deux sexes = LG2, LV6 / Filles = total LM, LM5, SI1	Garçons = LG1
Groupe d'âge	4-6 ans = LG3, LV5, LV6, total LM, LM5, total SI / 6-12 ans = total LP, LV6, SI1	4-6 ans = LG1 / 6-12 ans = total LSP, LV6, SI1
CSP	CSP 1 = LV6, SI1 / CSP 2 = LV5, LV6, total LM, LM5, total SI	
Fratrie	Unique = LV6 / Aîné = total SI, SI1	Unique = LV8
Par planche		
Planche I		
Planche II	LV6	LG1
Planche III		LG1
Planche IV	total SI, SI1	LV2
Planche V	SI1	LV2
Planche VI	SI1	
Planche VII		SI1
Planche VIII	total SI	
Planche IX	total LSP, total SI, SI1	
Planche X	total LSP	LG1

INTERPRÉTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Nous allons développer dans cette partie l'interprétation des différentes données que nous avons pu dégager au cours de la partie portant sur les analyses descriptives et comparatives (partie 1 et 2 de l'analyse des données). Il s'agira de préciser les contenus latents des planches au regard des données obtenues dans les protocoles (chapitre 1), le repérage du processus de pensée (chapitre 2), de l'angoisse et des modalités défensives (chapitre 3) ainsi que celui des organisateurs processuels du psychisme (chapitre 4).

Les deux parties suivantes porteront sur l'interprétation de la comparaison du GE *vs* GC (chapitre 5) et sur la comparaison inter-juges portant sur les deux méthodes (chapitre 6). Les interprétations des chapitres 5 et 6 reposeront sur les données mises en avant dans les parties 3 et 4 de l'analyse des données. Enfin, nous terminerons en exemplifiant l'intérêt de notre cotation avec deux cas cliniques contrastés (chapitre 7).

Nous n'avons pas consacré de partie particulière à la clinique de la passation car certains procédés de notre grille rendent compte, en partie, de cet aspect : les catégories Situation projective (SI) et Interventions de l'enfant (SI) qui visent le repérage de certains éléments qui concerne la situation projective elle-même. Par conséquent, nous l'aborderons au fur et à mesure de ces interprétations quand cela sera nécessaire c'est à dire quand les procédés SP et SI ne permettent pas de suffisamment décrire la clinique de la passation. Ce que nous ajouterons sera basé avant tout sur notre expérience importante de la passation du CAT.

1. Contenu latent des planches

En nous basant sur les données de l'analyse descriptive des procédés (partie 1 de l'analyse des données), nous présentons ici les principales sollicitations de chaque planche à partir de la fréquence d'apparition des procédés aux planches. Il s'agit ici de définir globalement le profil de chacune des planches ainsi que les principales réactivations qu'elles peuvent engager chez l'enfant.

La planche I est la planche qui inaugure la passation du CAT et nous pouvons la considérer à ce titre comme la planche qui va initier et favoriser le potentiel déploiement du transfert sur le clinicien et sur l'épreuve CAT. Par ailleurs, sa position en tant que première planche de l'épreuve entre en écho avec ses sollicitations latentes qui impliquent la symbolisation de positions psychiques précoces (position schizo-paranoïde et position dépressive). De la même manière que l'élaboration de ces positions psychiques précoces permet la différenciation soi/autrui et l'assomption de l'objet total, la planche I met particulièrement au travail la

différenciation du stimulus perceptif en tant que possibilité de se différencier de la matrice primitive. La planche I, qui est une des planches les plus estompées de l'épreuve CAT, comprend trois poussins quasiment indifférenciés (hormis l'un d'entre eux pourvu d'un bavoir) ainsi qu'une figure parentale difficilement identifiable. Cette indifférenciation des personnages réactive chez l'enfant l'utilisation de procédés sous-tendus par des processus psychiques visant la différenciation du stimulus et des personnages. Ces procédés engagent trois niveaux différents : la différenciation des personnages figurés sur la planche (maximum de PP, de PP7 et importance des procédés CI1, CI2, CI3) ou leur indifférenciation (présence importante de CI5, PP1, PG2), la différenciation de l'environnement (majorité de PE5) qui signe dans le même temps un accrochage et une dépendance à l'environnement externe ou son indifférenciation (présence importante de PE2), la différenciation au sein même de la situation projective qu'il s'agisse de la planche (maximum de SI5), de l'enfant dans son rapport à la planche (importance des procédés SI6) ou d'une indifférenciation entre l'espace de la situation projective et l'espace psychique de l'enfant (maximum de SI3).

Par ailleurs, nous voyons un lien étroit entre le contenu latent de cette planche qui réactive l'élaboration des positions psychiques précoces (stade oral) et la désorganisation de l'appareil psychique qui apparait fréquemment au niveau du langage verbal (maximum de LV5), le langage verbal constituant la principale acquisition à l'issue du stade oral.

Les récits à la planche I sont avant tout envisagés dans une valence positive liée à la protection ou au jeu (présence de CP1) et pas à une valence agressive (minimum de CP3) ce qui indique que la position dépressive des enfants issus du GE est élaborée et que le sadisme objectal n'apparait que rarement, en tout cas à cette planche.

En résumé, la planche I réactive les modalités objectales les plus précoces dans le rapport au nourrissage et à la dialectique gratification/frustration avec l'objet maternel ainsi qu'à la rivalité fraternelle (entre les poussins). Elle est la planche de la différenciation sujet/objet, moi/non-moi et sollicite particulièrement l'investissement narcissique à travers la dimension identitaire.

La planche II est la planche qui comprend le moins de procédés au total ainsi que pour les axes P et LSP. Son décor peut être considéré comme l'un des plus épurés et des plus simples (présence forte de PE2) ce qui rend l'accrochage défensif aux éléments de l'environnement peu efficace à cette planche. Elle représente de manière directe une situation triangulaire œdipienne qui comprend deux groupes séparés par une corde : un adulte et un adulte avec un enfant. Cette planche met particulièrement en avant la dynamique œdipienne même si l'on

peut aussi identifier en partie la dynamique objectale de la position schizo-paranoïde (bon/mauvais objet). L'action figurée sur la planche, suffisamment signifiante et ambigüe (maximum du procédé CE4), polarise le sens qui lui est attribué par l'enfant et l'enjoint à se positionner sur la valence de l'interaction (présence importante de CP, maximum de CP1 et de CP2). Avant la sortie œdipienne et la mise en place de la latence, cette action est entendue soit dans une valence négative (présence importante de CIP4 et maximum du procédé CP2), soit dans une valence neutre défensive (procédé CIP2) ce qui rend compte de la phase positive du complexe impliquant un rapprochement avec le parent de sexe opposé et une mise à l'écart du parent de même sexe. À partir de la latence, l'interaction est interprétée majoritairement comme une relation positive (50% de CP1 pour les 6-12 ans) ce qui illustre la phase négative du complexe et l'importance des mouvements identificatoires déployés une fois le désir œdipien contré par le tiers séparateur. À partir de 6 ans, il reste néanmoins la moitié des enfants du groupe 6-12 ans qui vont soit opérer une neutralisation de l'action ce qui signe le potentiel désorganisateur et non suffisamment symbolisé des motions pulsionnelles œdipiennes, soit interpréter l'action sous l'angle négatif ce qui rend compte du maintien de la phase positive œdipienne et de l'impossible effectivité de l'angoisse de castration.

Cette planche favorise l'expression d'affects, particulièrement les affects corporels sous le mode passif ou actif (présence importante de procédés CA et CA4) et met en tension les mouvements identificatoires (présence importante de CI6). La planche II est d'ailleurs celle qui comprend le plus grand nombre d'identifications de la figure paternelle au CAT, probablement en lien avec la proportion plus importante de garçons au sein de notre échantillon qui réactualise ainsi l'alliance du père avec le fils.

Par sa sollicitation latente clairement œdipienne, cette planche fait émerger d'importantes désorganisations verbales (forte proportion de LG1, LG2 et LV6) ainsi que des ruptures narratives qui rendent compte d'une instabilité de l'appareil psychique (procédé SI3).

En résumé, la planche II est la planche qui sollicite particulièrement les deux phases du complexe œdipien et dans son sillage les mouvements identificatoires et le déploiement d'affects qui en sont issus. Il nous parait important à cette planche d'identifier la valence de l'interaction car elle est un indicateur du degré de symbolisation des motions œdipiennes et de l'angoisse de castration.

La planche III est la planche qui combine, au niveau de ses sollicitations latentes, la dimension phallique et la réactivation de la pulsionnalité agressive, particulièrement dans une

valence orale régressive. Elle comprend le moins de procédés C et concentre un nombre important de procédés issus de l'axe Perception. Le contenu latent de la planche suscite chez l'enfant l'utilisation de procédés sous-tendus par des processus psychiques qui visent particulièrement à aménager le stimulus visuel soit en scotomisant certains éléments de l'environnement qui sont signifiants pour l'enfant (présence importante des procédés PE2, PE1 pour les détails canne et pipe et maximum de PE6), soit en les modifiant (maximum de PE3). La scène ambigüe présentée à cette planche est interprétée par l'enfant soit sous l'angle de l'idéalisation de l'objet (maximum des procédés CP5 et CE3), soit sous celui de l'agressivité envers l'objet (présence importante des procédés CP3 et CP4). La forte proportion de procédés SI6 à cette planche rend d'ailleurs compte de la réactualisation de cette dialectique au sein même de la situation projective avec la critique/valorisation de l'enfant ou du clinicien. Ces deux valences rendent compte des modalités objectales précoces contemporaines de la position schizoparanoïde (idéalisation du bon objet et sadisation du mauvais objet). Elles peuvent aussi être entendues comme l'expression de la dynamique œdipienne en terme d'idéalisation d'une des figures parentale, de rétorsion du parent de l'autre sexe faisant émerger l'angoisse de castration ou de rejet de la part de l'enfant envers le parent empêchant la réalisation du désir œdipien. Ces différents éléments confirment la connotation principalement phallique de cette planche repérable à la dialectique puissance/impuissance qu'elle réactive, connotation qui doit ici être différenciée de la connotation paternelle (absence quasi totale de procédé CI4). Au-delà de la fonction perceptive, la menace latente figurée sur la planche désorganise l'appareil psychique de l'enfant sur les plans du contenu (maximum des procédés CR) et de la verbalisation (maximum de procédés LG3, LV2 et SP3).

En résumé, la planche III est celle qui engage particulièrement la pulsionnalité phallique entendue dans la dialectique puissance/impuissance à partir de laquelle les organisateurs processuels du psychisme peuvent se dégager dans le récit de l'enfant. Elle favorise par ailleurs l'émergence de modalités défensives visant avant tout le registre perceptif et met en lumière la désorganisation sur le plan verbal.

La planche IV est celle qui figure le plus grand nombre de détails constitutifs du décor et de l'environnement de la planche et sollicite, en partie, la dépendance à l'environnement externe et par extension à l'objet primaire (présence importante du procédé PE5, augmentation avec l'âge de la cotation de PE1, décroissance avec l'âge du procédé PE2). Le nombre important de détails figurés sur la planche favorise le déploiement du récit, particulièrement au cours de

la phase œdipienne (minimum de CT2). Le contenu manifeste de cette planche (bébé dans la poche) met particulièrement au travail les processus psychiques visant la différenciation des personnages dans un contexte de rivalité fraternelle, de rapproché corporel sous-tendu à la fois par le fantasme de fusion de peau commune (séparation-individuation) et par la question des origines et des théories sexuelles infantiles (présence importante des procédés CI, CI1, CI2 et maximum de CI3 et de LM2). Ces différents procédés visent à défusionner les personnages en les différenciant sur le plan du sexe et des générations, différenciation qui augmente en fonction de l'avancée en âge de l'enfant. Les questionnements de l'enfant quant aux origines se manifestent d'ailleurs aussi au niveau de la situation projective (SI2). Le contenu latent de cette planche met en lumière l'utilisation de modalités défensives particulières transitant avant tout par l'Axe C (présence importante de procédés C) comme le recours à la réalité quotidienne qui permet de se distancier de la sollicitation latente (maximum de CE2) ou la justification du récit à partir d'éléments de la planche ou de son propre récit (maximum de CE5). Les sollicitations latentes de la planche IV font émerger une désorganisation essentiellement au niveau de l'axe LSP qui se manifeste par une agitation verbale importante (maximum de LV3), la réactivation de failles narcissiques qui concernent l'enfant ou que celui-ci projette sur le clinicien (présence importante de SI6), l'expression d'équivalent refus à la planche (présence importante de SP3) et une difficulté à déployer les temps du récit ainsi qu'une désorganisation de l'ensemble du langage particulièrement au cours de la phase œdipienne (minimum de LG1 et de LV7 en période œdipienne à cette planche).

En résumé, la planche IV sollicite particulièrement les conflits liés à la rivalité fraternelle, à la séparation-individuation ainsi que la dépendance de l'appareil psychique de l'enfant à l'environnement externe. Cette planche qui est la première à figurer trois personnages manifestement différents est donc la planche de la différenciation sujet/objet qui s'inscrit principalement dans la dynamique des positions psychiques les plus précoces même si elle peut, dans certains cas, solliciter la dynamique œdipienne.

La planche V est la planche qui nous paraît être la plus intéressante au regard des enjeux qu'elle implique à la fois au niveau du contenu latent c'est-à-dire la scène primitive et la mise à l'écart, de la réactivation des traces mnésiques inconscientes et des modalités défensives engagées. Elle comprend au total le plus grand nombre de procédés malgré le peu d'éléments y étant figurés. La planche réactive des procédés sous-tendus par des processus psychiques qui visent à décrire le fond de la planche (maximum de procédés P) à défaut de décrire le

fond de la conflictualisation. Les principaux procédés engagés à cette planche rendent compte d'une centration sur le stimulus visuel sous plusieurs formes : la focalisation sur la perception de l'environnement pour éviter la mise en conflictualisation (maximum de procédés PE, PE5 et PE7), la modification directe du contenu manifeste pour occulter certains éléments trop signifiants sur le plan inconscient (maximum de PG3 et de PP2, présence importante de PP3) ou l'ajout d'éléments non figurés sur la planche (présence importante des procédés PP4 et PE4). Les trois dynamiques que nous venons de détailler ont pour fonction de contrer le frayage de l'angoisse réactivé par la figuration directe de la scène primitive, le but étant d'empêcher toute mise en mouvement psychique pour parer à la désorganisation potentielle de l'appareil psychique. Ces modalités perceptives apparaissent particulièrement en période œdipienne ou ante-œdipienne et tendent à disparaitre avec l'âge à partir de la latence (augmentation de PG1 à partir de la latence, maximum de PG3 entre 4 et 6 ans). Ces modalités défensives qui peuvent rendre compte d'un remplissage de l'externe par des éléments peuvent signer une instabilité des objets internes et renvoyer au vide interne de l'appareil psychique. À cette planche, l'enfant est mis dans une position où il peut exercer sa pulsion scopique (cf. Dd bosses dans le lit) d'autant plus que la figuration rend compte d'importants estompages impliquant des affects dysphoriques. La désorganisation en résultant peut être contrée par la projection sur les éléments de l'environnement. Il demeure ainsi difficile pour l'enfant d'assurer la coexistence perceptive d'un ourson qui soit réveillé combinée à la présence de bosses dans le lit parental. Ces sollicitations latentes peuvent tout autant être entendues sous l'angle de la position dépressive (capacité à être seul et à supporter la solitude) ou sous celui du complexe œdipien (scène primitive et mise à l'écart de l'enfant).
Cette planche favorise par ailleurs l'utilisation de procédés ayant pour fonction de pétrifier pulsionnellement les interactions entre les personnages en les rendant statiques (maximum de CIP1, présence importante de CT1). Les sollicitations latentes de la planche V font émerger un certain nombre de difficultés au niveau de la situation projective particulièrement concernant l'investissement de l'espace intermédiaire et le déploiement de la narration sans discontinuité (maximum de procédés SI1, présence importante de SP3). Le repérage de la figure paternelle (présence importante de CI4) est à mettre en lien avec la thématique de la scène primitive qui fait émerger les questions de l'enfant quant aux origines du matériel au sein même de la situation projective (présence importante de SI2)

En résumé, la planche V est celle qui sollicite particulièrement la réactivation de la pulsionnalité liée à la scène primitive et aux fantasmes originaires. Elle met ainsi l'enfant dans une situation où il peut exercer la pulsion scopique ou au contraire la projeter sur les

éléments constitutifs de l'environnement. Cette planche désorganise fortement l'appareil psychique de l'enfant qui n'a pas résolu le complexe œdipien, cette désorganisation s'exprimant principalement dans le registre de la perception et de la situation projective. Par ailleurs, elle peut aussi mettre au travail l'élaboration de la position dépressive à partir de la capacité à être seul et à supporter la solitude. À partir de la latence, cette planche reste problématique pour les enfants du fait de l'intense réactivation pulsionnelle qu'elle suscite mais les modalités défensives tendent à apparaitre plutôt dans le registre du contenu ou du langage.

La planche VI met à nouveau en avant la figuration de la scène primitive mais contrairement à la planche V, celle-ci se déroule dans un décor naturel. Cette planche regroupe un nombre important de procédés C (affects et mouvements identificatoires) et P. Comme la précédente, les sollicitations latentes de cette planche peuvent s'entendre à la fois comme réactivant la position dépressive, particulièrement la capacité à être et à supporter la solitude, et le complexe œdipien, notamment les fantasmes originaires et la mise à l'écart liée à la scène primitive. Cette planche met plus précisément en lumière les procédés qui aménagent le registre perceptif : le scotome d'un ours apparait dans plus de la moitié des protocoles (fréquence importante des procédés PG3, PP1 et PP6 dont l'apparition diminue à partir de 7 ans) ce qui signe une tentative de maintien de la relation duelle, la modification du stimulus qui implique de faire dormir le petit ours devant la grotte (présence importante de PP3), la non-prise en compte du décor de la planche qui favorise la distanciation (présence importante de PE2) et l'ajout d'éléments de l'environnement non figurant sur la planche (présence importante de PE4). Le rapproché corporel figuré dans la grotte engage un processus de différenciation repérable à cette planche à l'importance accordée à la différence des générations (procédé CI1) ainsi que des questions au sein de la situation projective qui rendent compte, en filigrane, des questionnements de l'enfant sur la sexualité et les origines. À cela s'ajoute l'impuissance ou l'impossibilité verbalisée dans bon nombre de cas et que nous mettons en lien avec le rapproché corporel des parents (présence importante de LV8 à travers des thématiques d'impuissance/impossibilité). La profondeur de champ, manifeste à cette planche, met en difficulté l'enfant pour la construction de son récit (présence importante de CD2) au sens où il ne parvient pas à articuler la scène se déroulant au premier plan avec celle au second plan. Cette modalité défensive permet d'isoler les personnages et de ne pas aborder le fond de la conflictualisation à savoir la mise à l'écart opérée par le couple parental à travers la scène primitive.

Les sollicitations latentes de la planche VI mettent particulièrement l'appareil psychique de l'enfant en difficulté sur le plan du contenu à travers les nombreuses répétitions repérables dans les récits (présence importante des procédés CR), l'utilisation massive du retour en arrière (maximum du procédé CE1) qui permet généralement à l'enfant de revenir, dans un second temps seulement, sur le fait que l'ours au premier plan ne dort pas ce qui rend compte de la modalité défensive à l'œuvre initialement, le plaquage de l'histoire en fonction de la réalité quotidienne qui favorise la non-conflictualisation de la planche ainsi que sa mise à distance.

En résumé, la planche VI sollicite la scène primitive et les fantasmes originaires d'une manière différente de la planche précédente (décor naturel, présence effective du couple parental). Elle implique l'émergence de processus visant l'aménagement du registre perceptif, processus déjà repérés à la planche V et qui semblent être caractéristiques de la scène primitive, ainsi que d'autres processus transitant avant tout par la forme du récit. La pulsion scopique se trouve ici sollicitée de manière moins directe et favorise ainsi des modalités défensives moins radicales qu'à la planche précédente.

La planche VII est celle qui sollicite le plus la sphère verbale et donc les processus de symbolisation secondaire (maximum de procédés LSP). Son contenu latent interprétable dans une valence oro-déstructrice en lien avec l'angoisse de dévoration et la position schizo-paranoïde ou dans une valence œdipienne en tant que mise à exécution de la menace de castration semble particulièrement polariser les potentiels (présence importante de LV7) et les difficultés de la symbolisation secondaire (maximum de LV1, LV6 et LG2, présence importante des procédés LV5, présence importante de SI4). Hormis la désorganisation de la sphère verbale, la réactivation de positions psychiques liées au stade oral et contemporaines de la non-différenciation moi/non-moi peut favoriser une démarche accrue de différenciation du fond de la planche (présence importante de PE5) et des personnages qui s'en dégagent (présence importante de PP5) ou au contraire une instabilité identificatoire qui peut se traduire par des télescopages/inversions de rôles (maximum de procédé CI5) ou par une anonymisation totale des personnages (présence importante de CI6, surtout chez les enfants de 3 ans).

De par son contenu latent, cette planche enjoint l'enfant à se positionner sur la valence de l'interaction (maximum des procédés CIP) sollicitant ainsi fortement l'expression de contenus thématiques (présence importante des procédés CP) comme la destructivité contemporaine de la position schizo-paranoïde (maximum de CP3 et de CIP4) qui peut être

entendue dans une valence active sadique (j'attaque l'objet) ou dans une valence passive et paranoïde (l'objet m'attaque). Cette expression de l'agressivité s'accompagne généralement d'une impuissance notoire du singe (présence importante de CP4). Il existe même quelques rares récits qui contrecarrent la pulsionnalité agressive en utilisant un retournement par le contraire (CP1). Ces thématiques particulières s'expriment généralement à travers un récit de type banal (maximum de procédé CT3) qui implique une perception non entachée d'aménagement et de modification du stimulus visuel. L'engagement subjectif de l'enfant à la planche, qui transite particulièrement par l'axe Contenu, est ici identifiable aux procédés CP et CIP mais aussi au déploiement d'affects (présence importante des procédés CA) qui mettent en lumière l'investissement psychique de la représentation d'action figurée (maximum de procédés CIP5, présence importante de CA4) ainsi que sa valence majoritairement négative (présence importante de CA3). Cette planche suscite ainsi d'importantes réactivations repérables aux processus psychiques déployés principalement sur le plan du contenu et du langage.

En résumé, la planche VII sollicite particulièrement la gestion de la pulsionnalité agressive dans un contexte de régression à la position schizo-paranoïde où l'attaque de l'objet, après clivage, favorise la différenciation moi/non moi et l'organisation du monde de l'enfant. La figuration directe à cette planche met en lumière l'expression de processus psychiques particuliers qui engagent le contenu du récit, très marqué à cette planche, ainsi que le déploiement de la verbalisation, dans ses potentiels et ses achoppements. Qu'il s'agisse des positions psychiques les plus précoces ou du complexe œdipien, l'agressivité réactive ici et avant tout la menace qui pèse sur l'enfant : menace de l'objet sadisé ou menace du tiers séparateur barrant l'accès au désir œdipien. Cette planche agit comme un révélateur à la fois de la possibilité de régression à l'une des positions psychiques les plus précoces et de maintien d'une stabilité identitaire face à la massivité de cette régression.

La planche VIII est la seule planche qui représente une famille animale, d'autant plus qu'elle est peu distanciée des humains à la fois au niveau du décor de la planche (décor intérieur de salon) et des actions des personnages. Cette planche favorise l'expression de procédés issus de l'axe Contenu (présence importante de procédés C) qui rendent compte de l'importance de l'investissement subjectif de l'enfant ainsi que du déploiement de mouvements identificatoires. La figuration de la famille sollicite précisément la stabilité identitaire et identificatoire repérable dans ses potentialités avec la différenciation des sexes (maximum de procédé CI2) et dans ses achoppements avec l'instabilité/confusion identitaire

(présence importante de CI5) ou le scotome d'un personnage hautement signifiant (présence importante du procédé PP1 à raison d'un protocole sur trois). Quand elle ne peut s'exprimer sur le plan du contenu, la tentative de différenciation des personnages peut transiter par le canal corporel à travers des gestes de pointages qui permettent d'appuyer la démarche de différenciation (maximum de procédés LM, LM1) mais qui peuvent aussi désorganiser la motricité (maximum de LM5). La connotation surmoïque de cette planche en tant qu'elle figure un personnage pointant un autre du doigt peut réactiver l'expression de l'angoisse paranoïde (position schizo-paranoïde) ou de l'angoisse de castration (complexe œdipien) au sein des récits. La dialectique obéissance/désobéissance (présence importante des procédés CP6 et CP7) sollicite donc particulièrement le rapport à la culpabilité (archaïque ou œdipienne) au travers des relations aux objets parentaux. Les éléments de l'environnement scotomisés (tasse et cadre) rendent compte, à leur manière, de l'importance de cette dialectique à cette planche : la tasse est l'élément qui lie les deux personnages sur le canapé qui peuvent être en train de juger l'enfant, le cadre peut quant à lui représenter le Surmoi par sa position haute et la figuration d'un aïeul. Au-delà de cette thématique, c'est aussi la dynamique œdipienne qui peut être réactivée à travers les plans de profondeur de champ (présence importante de CD2) : premier plan avec un couple qui parle en secret (référence à la relation parentale et à la scène primitive) et deuxième plan qui figure un adulte pointant un enfant du doigt et que l'on peut entendre comme la castration de l'enfant du fait de son désir d'évincer un des personnages du premier plan. Ces deux dynamiques développementales (position dépressive et complexe œdipien) désorganisent majoritairement le langage verbal à cette planche au travers de répétitions de phonèmes et de mots (présence importante de LV5). **En résumé**, la planche VIII est à la fois celle du positionnement de l'enfant dans la constellation familiale et celle qui réactive le rapport à la culpabilité et au Surmoi à travers la dialectique obéissance/désobéissance qui fait émerger, en filigrane, les relations aux figures parentales. Ces sollicitations mettent particulièrement en tension les enveloppes psychiques et corporelles de l'enfant à travers le recours à la motricité fréquemment observé et à la désorganisation motrice qui s'y exprime de manière très importante.

La planche IX est l'unique planche de l'épreuve CAT qui figure un personnage seul. Le décor intérieur très sombre rappelle la planche V et rend compte d'une tonalité clairement dysphorique. Cette planche sollicite particulièrement les processus perceptifs (présence importante de procédés P) au regard du contenu manifeste (décor sombre) et du contenu latent à savoir, selon l'organisateur processuel concerné, la capacité à supporter la solitude ou

la mise à l'écart du couple parental. Ces processus visent majoritairement à aménager/modifier le stimulus visuel soit pour scotomiser un détail signifiant figuré sur le planche (présence importante des procédés PP3, PE1 et PE6), soit pour ajouter un personnage non figuré sur la planche (présence importante de PP4). Les fausses perceptions portent principalement sur le fait que le lapin dorme ce qui met en lumière une modalité défensive particulière qui a pour but d'éviter la mise en conflictualisation. Les scotomes, quant à eux, visent généralement des détails de l'environnement (porte ou lit). L'ajout de personnage à cette planche est très important et met en lumière la possibilité pour l'enfant de convoquer un objet interne non figuré sur la planche qui puisse compenser cette solitude (permanence de l'objet interne). Par ailleurs, la tonalité sombre de la planche sur le plan manifeste favorise la différenciation appuyée de l'environnement et des différents éléments qui le constituent ce qui signe dans le même temps une dépendance importante à l'environnement à cette planche (présence importante de PE7 et le moins de procédés PE2). Les sollicitations latentes impliquent l'expression de thématiques liées à l'impossibilité ou à l'impuissance (présence importante des procédés CP4 et LV8) qui peuvent aussi se manifester au niveau de la forme du récit et de l'hésitation sur la direction à donner à l'histoire (présence importante de CE4 et de CR2). Ainsi, à l'impuissance attribuée au lapin correspond l'impuissance de l'enfant au niveau de la construction et du déploiement de sa narration face au stimulus visuel de la planche. La planche IX est celle qui fragilise le moins les sphères verbales et motrices (maximum de procédés LG1) car la désorganisation s'exprime plutôt, à cette planche, sur le plan perceptif. Par ailleurs, le peu d'éléments présents sur le planche enjoint l'appareil psychique de l'enfant à déployer une narration suffisamment contenante et riche (présence importante de LV7) pour parer à la solitude et au vide. Si le langage n'est pas mis en difficulté, il en est autrement de l'investissement de l'espace transitionnel qui est entaché de discontinuités c'est-à-dire d'éléments de la réalité qui interfèrent dans le récit (présence importante de SI1) et de contenus psychiques étrangers à la narration (présence importante de SI4) qui rendent compte de la fragilité de la contenance et des enveloppes psychiques de l'enfant.

En résumé, la planche IX est la planche qui sollicite particulièrement la capacité à être seul et à supporter cette solitude qu'elle soit l'héritière de la position dépressive ou du complexe œdipien. La dépendance à l'environnement externe réactivée à cette planche par la régression à des positions psychiques précoces appelle l'appareil psychique à se saisir de représentations internes pour compenser le vide externe figuré sur la planche. C'est donc l'expérience de la

perte qui se trouve ici questionnée qu'il s'agisse de la perte de l'objet total et de l'objet interne ou de la perte des figures parentales au sein de la dynamique œdipienne.

La planche X est celle qui favorise particulièrement le déploiement de thématiques particulières, d'identifications et d'affects (maximum de procédés C, CP et CA) qui rendent compte de la possibilité de mise en conflictualisation. Cette planche qui sollicite la pulsion agressive et/ou libidinale en rapport avec le rapproché corporel figuré sur la planche entre un adulte et un enfant favorise l'expression des thématiques particulières : thématiques de protection qui rendent compte d'un fantasme de fusion/non-différenciation ou d'une relation œdipienne à l'objet (présence importante de CP1) ou thématiques d'obéissance/désobéissance qui mettent en lumière à la fois l'ancrage anal de la pulsion (agressivité) et son rapport à la culpabilité. Leur expression s'accompagne d'une tentative de différenciation appuyée des deux personnages qui peut réactiver, à travers le rapproché corporel, l'instabilité identificatoire et l'insuffisance de la différentiation moi/non-moi (présence importante de CI5). C'est d'ailleurs le rapport à la figure maternelle, rapport ancré dans le corporel, qui est plus spécifiquement visé par le contenu latent de la planche (présence très majoritaire des procédés CI3). Cette planche, par la figuration d'une scène dotée d'une grande ambiguïté (présence importante du procédé CE4) polarise fortement la valence des relations objectales (fréquences égales de procédés CIP3 et CIP4) : l'interaction est entendue soit comme une agression de la part de l'adulte sur l'enfant (rétorsion) soit comme une relation tendre entre les deux protagonistes (maximum de procédés CA2). Quelle que soit la dimension en fonction de laquelle l'enfant va interpréter le contenu de la planche, l'affect va s'exprimer à travers l'ancrage corporel (présence importante de procédés CA4) en terme de plaisir (massage, nettoyage attentionné) ou de déplaisir (fessée, frapper). La pulsion transite donc majoritairement par le corps à cette planche pour s'exprimer sous la forme d'affects corporels qui, dans les cas de débordements pulsionnels, peuvent se traduire jusque dans la situation projective (présence importante de CR2, maximum de LM3). Le rapproché corporel entre l'adulte et l'enfant met au travail le fantasme de peau commune ainsi que la différenciation moi/non-moi et peut faire émerger l'instabilité identitaire de l'enfant à travers la sphère verbale (maximum de procédé LV4).

En résumé, la planche X est la planche de l'analité à tous les plans qu'il s'agisse du contenu manifeste qu'elle propose (scène dans les toilettes), de l'ancrage anal que suppose l'interaction entre les deux chiens ainsi que du déploiement de la pulsionnalité sexuelle et agressive dans un contexte sous-tendu par la dialectique obéissance/désobéissance. C'est

aussi la seule planche qui présente un rapproché corporel de manière aussi directe ce qui polarise les projections de l'enfant à cette planche : angoisse paranoïde (rétorsion du mauvais objet) ou angoisse de castration (liée au désir œdipien).

2. Processus de pensée

L'analyse du processus de pensée constitue généralement un indicateur important aux épreuves projectives car il permet de rendre compte de la manière dont l'appareil psychique de l'enfant supporte et investit l'aire intermédiaire que constitue la situation projective au travers des dialectiques externe/interne, réel/imaginaire. Il formalise le fonctionnement du moi en tant qu'instance de contrôle et de gestion de l'articulation entre réalité externe et interne c'est-à-dire du compromis entre perception et projection. Ces deux dimensions qui sont constitutives de la situation projective sont ainsi fortement mises à l'épreuve durant la passation du CAT.

Le processus de pensée au CAT peut s'envisager selon les trois axes de cotation que nous avons proposés : le registre perceptif, le registre du contenu et le registre du langage et de la situation projective. Il est indissociable de l'organisation défensive de l'enfant et du déploiement des processus de symbolisation et est donc impossible à isoler l'ensemble des indicateurs nécessaires à l'évaluation du fonctionnement psychique de l'enfant. Nous proposons néanmoins ici quelques pistes qui permettent d'en identifier le déploiement. Dans la dernière partie, nous évoquerons succinctement la clinique de la passation sans nous référer à la grille de cotation.
Les procédés issus des catégories de cotation globale permettent de bénéficier d'une vue d'ensemble des processus de pensée à l'épreuve CAT et de les repérer plus aisément, c'est d'ailleurs ce qui a en partie présidé à leur construction.

Le processus de pensée se manifeste dans **le registre perceptif** à travers la dialectique qui engage la saisie du stimulus externe et la représentation qui émerge à partir de celle-ci. Il s'agit ici de considérer le sort qui est réservé au contenu manifeste de chacune des planches ainsi qu'à la perception exacte, déformée ou scotomisée des différents éléments qui la composent. Y a-t-il une articulation et un équilibre entre les deux dimensions du matériel c'est-à-dire le stimulus externe que propose le contenu manifeste et la réactivation pulsionnelle sollicitée par le contenu latent ? Y a-t-il, au contraire, un accrochage au contenu

manifeste sans possibilité de déployer l'espace imaginaire ou un débordement de représentations qui entravent la saisie effective du stimulus externe et qui en modifient le contenu ?

Il nous semble important de différencier deux niveaux : celui des personnages et celui des éléments de l'environnement. En effet, il apparait régulièrement au CAT que ces deux niveaux rendent compte d'investissements pulsionnels et objectaux très différents. Par exemple, il est possible de constater que seuls les éléments de l'environnement sont scotomisés tandis que les personnages ne souffrent d'aucune modification ou fausses perceptions ou vice versa. Cette différence renvoie à une réactivation pulsionnelle qui engage l'investissement narcissique quand les personnages sont visés par des modifications tandis que c'est l'investissement objectal qui est mis en jeu quand les éléments de l'environnement sont soumis à des modifications (fausses perceptions, scotomes).

Le continuum de la catégorie de cotation PG, dépendant de la cotation des procédés PP1, PP2, PE1 et PE6, permet d'apprécier, pour chaque planche, l'équilibre entre la saisie du contenu manifeste et la projection de représentations. Le procédé PG1 rend compte d'une perception non entravée tandis que les procédés PG2 et PG3 formalisent un déséquilibre modéré (PG2) ou très important (PG3).

Il importe par ailleurs d'observer à travers les procédés PE4 et PP4 à quel point l'ajout d'élément de l'environnement ou de personnages peut participer, quand le processus est équilibré, du déploiement du processus de pensée ou au contraire rendre compte de la primauté des projections de l'enfant par rapport au stimulus de la planche et d'un déséquilibre de la dialectique interne/externe.

Le processus de pensée peut aussi être identifié à travers **le contenu** des narrations en tant qu'il engage la mise en conflictualisation des sollicitations latentes des planches et l'articulation des représentations de choses pour faire émerger un scénario comprenant des personnages et leur mise en mouvement psychique à travers l'interaction. L'enfant parvient-il à déployer et à structurer, a minima, son récit ou sa narration rend-elle compte d'une désorganisation de l'appareil psychique identifiable à la discontinuité du contenu narratif et donc du processus de pensée ? Le contenu du récit étant en partie dépendant de ce qui est perçu sur la planche, le déploiement du récit au CAT doit donc être entendu en lien étroit avec le registre perceptif.

Ces processus s'appréhendent particulièrement au travers des catégories de cotation CT et CD. La catégorie CT implique, en lien avec le registre perceptif (PG), la potentialité de

déploiement du récit à travers la mise en mouvement psychique (verbes d'action) en fonction du continuum qui a pour élément central la thématique banale. Le procédé CT3 qui met en avant la banalité nous semble constituer le point d'équilibre qui articule le déploiement de la narration et la prise en compte effective du stimulus externe de la planche. Le procédé CT2 rend compte d'un achoppement sur le plan de la perception tandis que le procédé CT4 formalise un débordement a minima de la sphère de l'imaginaire même si ce débordement peut parfois être contrôlé. Ces procédés sont donc en lien étroit avec la mise en mouvement psychique et sont sous-tendus par la catégorie de cotation CIP. La catégorie CD n'est pas liée à la perception et rend compte de la possibilité de déployer le récit en articulant les différents éléments de la planche. Les procédés CD1 (récit statique) et CD2 (récit juxtaposé) rendent compte d'achoppements plus ou moins importants et mettent en avant la difficulté de déploiement du processus de pensée au sein des narrations CAT tandis que le procédé CD3 formalise un récit coordonné.

Le processus de pensée peut aussi être repéré au travers des procédés de la catégorie CE qui formalisent le recours à certains processus particuliers participants de la construction du récit (CE2, CE3 et CE4). Par ailleurs, les procédés CIP5 et CIP6 peuvent aussi signer, en fonction de leur contexte d'apparition, un déploiement équilibré ou désorganisé.

Le processus de pensée peut aussi se manifester dans le registre du **langage et de la situation projective** qui engage les dimensions verbales et motrices dans l'espace particulier que constitue la situation projective. Le langage engage ici plus fortement encore que les deux axes précédents la question de la symbolisation en tant que la symbolisation secondaire qui transite par le langage verbal qui véhicule les représentations. Le langage moteur revêt une fonction contrastée qui peut tout autant entraver ou faciliter la symbolisation. Il s'agit ici d'apprécier l'équilibre entre le registre verbal et le registre moteur ainsi que la dialectique symbolisation primaire/symbolisation secondaire. Quelle est l'importance de l'expression de ces deux registres au sein de la situation projective ? Le registre moteur entrave-t-il l'expression de la verbalisation ou constitue-t-il au contraire un appui à son déploiement ?

Les procédés issus de la catégorie LG sont particulièrement représentatifs du processus de pensée car ils formalisent, à travers un continuum, les achoppements qui peuvent se manifester au sein des deux registres du langage (verbal et moteur). Le procédé LG1 met en avant des processus de symbolisation non débordés et pouvant se déployer tandis que les deux autres procédés de la catégorie rendent compte d'achoppements plus ou moins importants et donc, une efficience moindre de la symbolisation.

Par ailleurs, les procédés de la catégorie SI ainsi que le procédé LV2 peuvent mettre en lumière la discontinuité du récit et donc la discontinuité du déploiement du processus de pensée. Elle doit s'entendre ici comme un phénomène de rupture impliquant la sortie temporaire de l'aire intermédiaire (pour interagir ou signaler quelque chose au clinicien) et signant la fragilité de l'enveloppe projective dans le cas d'une apparition massive.
D'autres éléments non repérables dans la cotation que nous proposons peuvent aussi refléter l'efficience et le déploiement des processus de symbolisation. Nous pensons ici particulièrement au mode d'investissement du langage (vocabulaire) et à la qualité du discours de l'enfant.

Sur le plan de **la clinique de la passation**, dont la majorité des éléments ne sont pas cotables, il est important d'analyser dans quelle mesure l'enfant investit l'espace particulier qui lui est proposé à travers la situation projective . L'enfant semble-t-il être en capacité de déployer son récit en articulant de manière équilibrée les dimensions externe et interne ? Est-il complètement débordé par la passation de l'épreuve projective ou peut-il au contraire éprouver un plaisir à fonctionner et à narrer des histoires au clinicien ? Accepte-t-il la consigne qui implique un compromis entre perception et projection ? La question de la transmissibilité du récit de l'enfant doit aussi pouvoir se poser à la fois en termes de compréhension du côté du clinicien (le récit est-il compréhensible pour lui ?) et de qualité de cette transmission par la narration (qualité du vocabulaire des constructions syntaxiques). Par ailleurs, il nous semble essentiel d'évaluer la continuité/discontinuité à la fois sur le plan du récit (qui peut s'exprimer au travers des procédés de la catégorie SI mais pas uniquement) et sur le plan de l'investissement par l'enfant de la situation projective elle-même. Enfin, au-delà des procédés qui en permettent la cotation, la qualité de l'investissement transférentiel de l'enfant sur le clinicien nous semble être un indicateur supplémentaire en fonction duquel il est possible d'envisager le déploiement plus ou moins facilité du processus de pensée.

L'ensemble de ces indicateurs qui traversent les trois axes de cotation de notre grille permet d'envisager le déploiement et l'efficience des processus de symbolisation et donc des processus primaire et secondaire. Il convient de ne pas considérer ces indicateurs séparément mais de les entendre comme une constellation d'éléments dont le sens dépasse leur simple somme. Il importe aussi de prendre en compte l'articulation du processus de pensée avec les modalités défensives et les deux organisateurs processuels du psychisme.

3. Angoisse et modalités défensives

3.1 Angoisse

De nombreux types d'angoisse peuvent être repérés à chacune des planches et réactiver certaines modalités défensives particulières. Nous décrivons succinctement ici les types d'angoisse qui apparaissent le plus fréquemment sans prendre en compte les différentes variables de notre recherche.

À l'ensemble des planches, nous pouvons affirmer que l'angoisse, quel qu' en soit le type, peut d'abord être identifiée en fonction du nombre de procédés côtés, du nombre de mots utilisés pour le récit et du temps dévolu à chaque narration.
Un nombre assez faible de procédés combiné à une narration courte en termes de mots et de temps signe l'existence d'une angoisse très importante qui provoque l'inhibition plus ou moins massive de l'ensemble des processus psychiques dont le fonctionnement est réduit au minimum. Le cas inverse (nombre très important de procédés et de mots avec des narrations longues) peut rendre compte soit d'angoisses liées au vide interne qui impliquent que l'enfant remplisse, à défaut, l'espace externe que constitue la situation projective, soit d'angoisses liées à la castration et à l'impossibilité pour l'enfant de « couper » son récit ou de « le laisser couper » par le clinicien.

La planche I réactive particulièrement les angoisses liées à l'élaboration de la position dépressive à travers l'indifférenciation qu'elle figure au niveau des poussins et de la figure parentale difficilement identifiable. Par ailleurs, la position particulière de cette dernière peut représenter l'action d'un Surmoi persécuteur en lien avec les attaques du Moi envers le mauvais objet. La rivalité fraternelle qui peut émerger à cette planche peut aussi rendre d'une angoisse liée à la situation œdipienne.

La planche II fait émerger une angoisse avant tout liée à la dynamique œdipienne et au choix d'objet avec qui faire alliance en opposition à l'autre figure parentale. Le choix d'objet peut ici s'entendre à la fois pour les phases positives et négatives du complexe.

La planche III favorise l'expression d'angoisses liées à la position dépressive au travers de l'angoisse de dévoration et de la potentielle attaque du lion sur la souris en tant que menace

de rétorsion provenant du mauvais objet. Cette dernière peut aussi réactiver l'angoisse de castration à travers le fait qu'elle plane sur la souris. Sur le plan œdipien, une angoisse liée à l'impuissance et à l'impossibilité (castration) apparait aussi fréquemment à cette planche en lien soit avec la figure du lion (impotent par exemple) ou avec celle de la souris (à la merci du lion).

La planche IV réactive particulièrement les angoisses inhérentes à la différenciation moi/non-moi (position dépressive) avec la mise au travail de la séparation-individuation. La figuration d'un enfant dans la poche du kangourou adulte réactive autant les angoisses liées à l'indifférenciation que celles qui impliquent la scène primitive et les questionnements qui en découlent. Par ailleurs, la rivalité fraternelle peut ici rendre compte d'angoisses œdipiennes.

Les planches V et **VI** sollicitent prioritairement des angoisses de nature œdipienne en lien avec le fantasme originaire de la scène primitive. Pour ces deux planches, c'est la confrontation de l'enfant ou des enfants éveillés face à la relation parentale (représentée directement ou non) qui favorise le frayage de l'angoisse et met au travail l'organisateur œdipien. D'une certaine manière, elles peuvent aussi rendre compte d'une angoisse liée à la position dépressive à travers la mise à l'écart de l'enfant qui peut être entendue comme une mesure de rétorsion.

La planche VII fait émerger plus précisément une angoisse de dévoration à entendre dans le sillage des positons schizo-paranoïde et dépressive comme une menace de rétorsion du mauvais objet visant le moi. Cette angoisse de dévoration favorise par ailleurs, à travers le retour à des positions psychiques précoces et archaïques, le déploiement d'une angoisse d'indifférenciation.

La planche VIII réactive deux types d'angoisses différents qui peuvent s'articuler. L'angoisse paranoïde peut émerger en lien avec le doigt pointé face à l'enfant et la présence en hauteur du tableau qui peut représenter un Surmoi persécuteur. Ces mêmes éléments peuvent aussi réactiver une angoisse en lien avec la réalisation potentielle du désir œdipien (angoisse de castration), d'autant plus que les deux adultes au premier plan excluent l'enfant de leur discussion dont le contenu demeure secret.

La planche IX sollicite prioritairement l'angoisse dépressive à travers la capacité à supporter et à tolérer la solitude. L'impossibilité d'identifier la cause de l'ouverture de la porte peut aussi favoriser la peur d'un danger et donc l'angoisse paranoïde. L'impuissance peut à nouveau, à cette planche, colorer les angoisses de l'enfant dans un registre plutôt œdipien.

La planche X réactive des angoisses ayant trait à la position dépressive et au complexe œdipien. La potentielle agression de l'adulte sur l'enfant peut être entendue comme l'expression d'une menace en lien avec la position dépressive (angoisse paranoïde) ou avec le complexe œdipien (angoisse de castration). L'émergence de l'angoisse est fortement liée ici à la dialectique obéissance/désobéissance et à la culpabilité.

Si nous évoquons ici **la clinique de la passation**, nous pouvons mettre en avant un certain nombre d'indicateurs pour le repérage des angoisses.

L'angoisse d'indifférenciation, qui est liée à la phase schizo-paranoïde et à l'angoisse du même nom, peut apparaitre, particulièrement aux planches les réactivant, à travers la manifestation d'un comportement ou de verbalisations de la part de l'enfant qui vont faire rupture avec ce que pourrait dire ou faire les autres enfants. Il s'agit ici d'une manière de se différencier des autres en se faisant remarquer (positivement ou négativement) par le clinicien dans le but de lutter intensément contre cette angoisse d'indifférenciation. L'idée est donc ici, pour l'enfant, de marquer sa différence avec les récits ou le comportement des autres enfants à l'égard de la situation projective ; prenons pour exemple un enfant qui souhaiterait dessiner le portrait du clinicien pour lui offrir ensuite.
L'angoisse paranoïde peut quant à elle être identifiée par une angoisse importante quant aux planches du matériel CAT. L'enfant éprouve une crainte qui peut parfois confiner à la panique ou à une forme d'hypervigilance en lien avec les contenus des planches et/ou du dispositif de la passation (inquiétude par rapport à la prise du temps, à la prise de note etc...).

L'expression de **l'angoisse dépressive** peut être identifiée à travers l'émergence de mouvements dépressifs (voire parfois même d'une apathie) liés aux planches et/ou à la situation projective. Ainsi, certains enfants peuvent fondre en larmes avant ou pendant la passation. Cette angoisse croise la question de la perte de l'objet qui peut être entendue à travers l'expression d'une culpabilité importante au sein de la passation en tant qu'équivalent de la culpabilité du moi face à la tentative de destruction de l'objet par ses attaques sadiques.

Cette angoisse est repérable au fait que l'enfant ait le sentiment de ne pas répondre à la consigne, de ne pas raconter les histoires comme il le faudrait, de ne pas bien faire.
Ce type d'angoisse se manifeste principalement aux planches sollicitant la position dépressive et la capacité à être seul.

L'angoisse de castration peut apparaitre selon plusieurs formes au CAT. Tout d'abord, avant même la passation, l'enfant peut tenter de contrôler le cadre même de l'entretien ou d'imposer certaines contraintes environnementales : par exemple, l'enfant qui ne souhaite pas que le CAT soit passé sur cette table ou à coté de la fenêtre. Ce type de comportement manifeste avant tout une lutte contre l'angoisse de castration et l'impuissance qui lui y est liée dans la situation projective car c'est le clinicien qui maitrise la passation.
Elle peut aussi se manifester au travers de récits très longs si ce n'est parfois interminables. En effet, ces récits ne se terminent jamais vraiment procédant parfois d'une auto-alimentation constante par le psychisme. Le récit n'est jamais coupé et il est parfois même difficile pour le clinicien de le couper et pour l'enfant de se laisser couper. L'angoisse de castration peut aussi être repérée par une lutte de l'enfant pour contrôler tant que faire se peut la passation et la situation projective et éviter ainsi d'être mis dans une position passive et de dépendance face au clinicien : par exemple, prendre les planches de lui même au lieu d'attendre que le clinicien lui présente. Cette manifestation est à différencier du stade anal où la question de la maitrise revêt d'autres modalités. Par ailleurs, la prise de note du clinicien peut être révélatrice de cette angoisse en fonction du rapport entretenu par l'enfant à cette dernière. L'enfant peut raconter son histoire très rapidement ce qui lui permet à la fois d'expérimenter une position active que le clinicien est placé dans une position passive. Enfin, le rapport à la dernière planche, à l'épreuve des choix et plus globalement à l'issue de la passation (issue non contrôlable) peut aussi réactiver la manifestation de cette angoisse.

3.2 Modalités défensives

Cette partie est consacrée à l'interprétation des données issues de la démarche comparative du GE. Nous nous baserons donc sur les données que nous avons fait émerger sur le plan statistique. Elles sont résumées dans les tableaux des parties « synthèse des données » (5.1, 5.2, 5.3) que nous avons reproduits pour plus de clarté avant l'interprétation de chaque axe.
L'interprétation des données portera ici sur les modalités défensives telles qu'elles s'expriment au CAT. Nous interpréterons succinctement les données à partir de chaque axe séparément et par catégorie de cotation dans l'ordre de la grille.

Chaque catégorie de cotation comprendra, quand les données le permettent, quatre sous-parties portant sur :

- l'interprétation des données qui émergent à l'ensemble des planches
- l'interprétation des données qui émergent à des planches particulières (« par planche »)
- la proposition d'un continuum fondé en partie sur les interprétations concernant la radicalité des modalités défensives (« continuum »)
- l'interprétation des données dont l'évolution avec l'avancée en âge n'est pas linéaire et doit être signalée comme cas particuliers (« cas particuliers »)

Les deux premières sous-parties rendent compte des procédés dont l'évolution est globalement linéaire avec l'avancée dans le développement : soit la fréquence d'apparition du procédé augmente, soit elle diminue. Les différentes étapes traversées par l'enfant au cours de son développement jouent donc ici un rôle majeur. Nous avons regroupé sous la mention de *l'âge* les variables groupe d'âge et âge sans les différencier pour plus de clarté dans les interprétations et parce que c'est la question de l'évolution des procédés *en fonction de l'avancée en âge de l'enfant* qui nous intéresse ici. Dans les cas où cela sera nécessaire, nous préciserons s'il s'agit du groupe d'âge ou de l'âge.
La troisième sous-partie propose d'établir un continuum illustrant la radicalité des modalités défensives et d'évoquer succinctement leur utilisation. Pour cela, nous utiliserons le terme de radicalité qui rend compte de la puissance et de la massivité des modalités défensives mises en place. La radicalité des défenses signe à la fois la potentielle désorganisation de l'appareil psychique qui sous-tend l'usage de la défense et la massivité de la force de réactivation pulsionnelle en lien avec les sollicitations latentes de l'épreuve. Chaque extrémité du

continuum implique la radicalité et la massivité de la modalité défensive tandis que l'espace central met en avant le caractère plus souple et adapté. Le recours à ce type de représentation nous permet à la fois d'inscrire les procédés dans le sillage des travaux freudiens sur le continuum entre normal et pathologique, de considérer l'expression pathologique d'un procédé à partir de la dimension quantitative et de pouvoir évaluer les différentes modalités défensives de manière continue.
Cette proposition de continuum pour chaque catégorie de cotation est étayée en partie sur l'interprétation des données issues de la comparaison statistique du GE. À chaque catégorie de cotation, quelques procédés permettent de faire émerger des différences significatives en fonction du développement de l'enfant mais il s'agit rarement de l'ensemble des procédés. Dans ce cas, nous avons d'abord positionné sur le continuum ceux qui favorisaient des différences significatives à partir desquelles nous pouvions déduire la radicalité. Nous avons ensuite placé les autres procédés de la catégorie de cotation en fonction du positionnement des procédés déjà intégrés au continuum.

La dernière sous-partie met en évidence l'interprétation des données qui impliquent une évolution non linéaire des procédés en fonction de l'avancée en âge de l'enfant. Il s'agit de se focaliser sur les différences statistiques entre les âges ou groupes d'âge qui peuvent mettre en évidence certaines particularités du développement. Dans cette sous-partie, nous aborderons l'ensemble des planches et les planches prises séparément.

Nous ne mentionnerons que les sous-parties qui nous permettent de formuler des interprétations en lien avec des différences statistiquement significatives du GE. Nous proposerons à l'issue de chaque axe une courte synthèse qui portera sur les dynamiques générales à mettre en avant concernant l'évolution de certains procédés.

3.2.1 Axe Perception

Tableau 59 – Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroît avec l'âge**
Ensemble des planches	total PE, PE1, PE6	total PP, PP1, PP2, PP6, PE2
Par planche		
Planche I	PG3, PE1, PE6	PG2, PP1
Planche II	PG1	néant
Planche III	total PE	PP1, PP6
Planche IV	total PE, PE1	PP1, PE2
Planche V	PG1, PG3	PP2, PP6, PE2
Planche VI	PE6	total PP, PP1, PE2
Planche VII	PE5	PE2
Planche VIII	total PE, PE1, PE6	PP1, PP6
Planche IX	néant	néant
Planche X	néant	néant

3.2.1.1 Perception Globale (PG)

Par planche

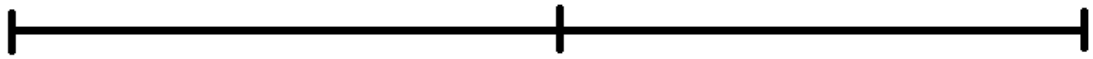
À la planche I, les personnages sont rarement désignés précisément à cette planche ce qui rend compte d'une modalité défensive (PG3) visant à éviter une partie du contenu latent qui augmente avec l'avancée dans le développement.

À la planche II, la perception est de plus en plus efficiente (PG1) et rend compte de l'absence de procédés défensifs visant à modifier le stimulus externe.

À la planche V, le contenu latent de la planche (la scène primitive) polarise les modalités défensives utilisées par l'appareil psychique de l'enfant. Une partie des enfants sera en mesure d'utiliser des modalités défensives élaborées (PG1) tandis qu'une autre modifiera le contenu manifeste de la planche en scotomisant les éléments les plus signifiants (PG3). Dans ces deux cas, les modalités défensives engagées visent à éviter la mise en conflictualisation du contenu latent en modifiant les éléments susceptibles de réactiver la pulsionnalité et l'angoisse.

Continuum

PG3 PG2 PG1



Le procédé **PG3** implique un aménagement et une modification du stimulus visuel à la fois au niveau des personnages et des éléments de l'environnement. Ce procédé rend compte d'une difficulté importante sur le plan perceptif puisque la modification du contenu manifeste a pour fonction de juguler la réactivation pulsionnelle et la mise en conflit de la planche. Ce processus modifie la réalité de la planche afin qu'elle corresponde à un contenu moins désorganisateur pour l'appareil psychique. Cette modalité défensive est la plus radicale de la catégorie de cotation car elle rend compte généralement de la soustraction d'éléments au contenu manifeste (personnages et éléments de l'environnement).

Le procédé **PG2** implique la même dynamique psychique que le précédent mais est moins massif puisqu'une des deux dimensions constitutives de la planche est épargnée (personnages ou environnement).

Le procédé **PG1** implique une perception non entravée ce qui signifie que la réalité perceptive est considérée dans son ensemble sans modification (retrait ou ajout). L'ensemble des personnages et des éléments de l'environnement devant l'être est identifié.

Cas particuliers

À la planche I, les enfants de 10-12 ans peuvent mettre en place des modalités défensives moins massives (PG2) que celles utilisées précédemment ce qui favorise une certaine souplesse défensive.

À la planche II, nous observons le retour de modalités défensives plus radicales au moment de la préadolescence à partir de la modification du stimulus de la planche (baisse de PG1).

À la planche V, la réactivation pulsionnelle est très forte pour l'enfant qui traverse le complexe œdipien et qui est mis en difficulté pour narrer une histoire comprenant les

éléments les plus signifiants de la planche. Le contenu manifeste est modifié par des scotomes ou des fausses perceptions (PG3) surtout à 4 ans et à 7 ans.

3.2.1.2 Perception des Personnages (PP)

À l'ensemble des planches

À l'ensemble des planches, nous constatons que l'avancée dans le développement favorise la diminution progressive du recours aux procédés PP ce qui rend compte de l'importance de l'investissement narcissique des jeunes enfants. L'enfant préœdipien ou en train de traverser l'Œdipe se focalise avant tout sur les personnages et sur la valence narcissique liée à leur identification. À partir de la latence, l'enfant se centre non plus sur les personnages mais sur les éléments de l'environnement (PE). Nous pourrions ici faire un lien avec la dynamique des investissements que connait l'enfant au cours de son développement (Freud, 1914) : investissement narcissique du corps et de soi-même d'abord puis investissement objectal en lien à l'environnement et à l'autre. **Cette dynamique nous semble être rejouée au CAT avec les procédés PP et PE**, l'une des catégories se focalisant sur les personnages (dimension narcissique), l'autre sur l'environnement (ce qui est autour du personnage c'est-à-dire l'environnement au sens large).

Les scotomes des personnages (total PP, PP1, PP2, PP6) diminuent progressivement au cours du développement ce qui nous permet de les caractériser en tant que modalités défensives radicales contemporaines de la phase ante-œdipienne ou du complexe œdipien (3 ans et 4-6 ans). Cette diminution se fait au profit des scotomes des éléments de l'environnement (PE1, PE6) ce qui indique que l'abord de la latence en favorise particulièrement le déploiement.

Par planche

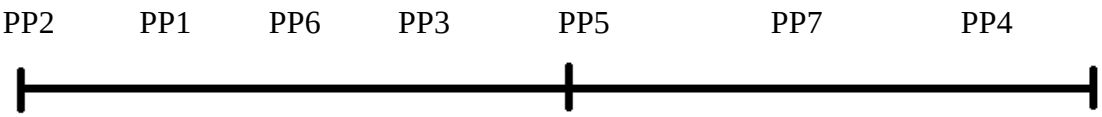
À la planche VI, nous observons une bascule progressive des investissements narcissiques et objectaux qui se produit à l'entrée en latence (diminution importante du total PP).

Aux planches I, III, VI et VIII, le développement favorise, plus fortement à partir de la latence, l'identification et la prise en compte de l'ensemble des personnages figurés sur la planche. La décroissance des scotomes des personnages (PP1, PP6) confirme leur nature radicale sur le plan défensif.

Le scotome d'un seul personnage (PP6) diminue aux **planches III**, **V** et **VIII**. Les personnages scotomisés à ces planches revêtent une signification toute particulière pour l'appareil psychique de l'enfant. Celui de la souris empêche l'émergence de la pulsionnalité agressive et de la position d'impuissance qui peut être la sienne face au lion. Celui qui vise les deux oursons est souvent articulé à l'absence de mentions des bosses dans le lit parental ce qui aboutit à la représentation d'un ours seul qui est moins désorganisatrice que celle de deux oursons ensemble et/ou des parents dans le lit. Le scotome de l'un des personnages sur le canapé permet quant à lui de supprimer le secret de la conversation qui les unit et qui peut être en lien avec la scène au second plan.

À la planche V, la scotomisation de l'ensemble des personnages figurés sur la planche (PP2) diminue avec l'âge et est donc contemporain des phases anteœdipienne et œdipienne.

<u>Continuum</u>



Le procédé **PP2** est le procédé le plus radical de l'ensemble de la grille de cotation que nous proposons pour l'épreuve CAT. Il implique le scotome de l'ensemble des personnages présents sur la planche ce qui peut s'apparenter à un déni massif du stimulus externe. Sa manifestation nous indique à la fois l'importance de la sensibilité de l'enfant au contenu latent de la planche et l'absence de souplesse défensive. Le recours à ce procédé, au CAT, doit être considéré comme l'expression défensive la plus radicale et la plus massive.

Le procédé **PP1** est moins radical que le précédent car il ne vise pas l'ensemble des personnages et ne concerne que le ou les personnage(s) hautement signifiant(s) pour l'appareil psychique de l'enfant. Il s'agit d'une modification du stimulus mais de nature moins étendue ce qui peut impliquer une possibilité de mise en conflictualisation a minima. À travers l'action de ce procédé, se manifeste un choix inconscient qui vise les éléments les plus signifiants de la planche qui peuvent réactiver la pulsion ou l'émergence de certaines représentations.

Le procédé **PP6** est quelque peu moins massif que le précédent car sa cotation n'implique le scotome que d'un seul personnage. Il obéit au même fonctionnement que le procédé PP1.

Le procédé **PP3** aménage le stimulus perceptif afin qu'il soit moins désorganisateur. La fausse perception modifie uniquement la position ou l'action effectuée par un personnage ce qui nous permet de dire que ce procédé est moins radical que les précédents. Il vise fréquemment les personnages qui ne dorment pas, la fonction de cette modalité défensive étant de les considérer comme endormis pour éviter la mise en conflictualisation (particulièrement aux planches de la scène primitive et à la planche IX). De par ses fonctions au sein de la situation CAT, ce procédé peut être apparenté à la projection.

Le procédé **PP5** est celui dont la radicalité défensive est la moins importante car il favorise la différenciation plus précise du stimulus. Dans la majorité des cas, il constitue un appui au déploiement de la narration. Néanmoins, dans certains contextes où il est utilisé de manière massive, il a pour fonction d'éviter la mise en conflictualisation à travers un accrochage à la réalité externe par la centration sur des détails afférant aux personnages.

Le procédé **PP7** est d'une nature équivalente au précédent mis à part que ce sont ici les détails liés à l'estompage et à la tonalité dysphorique qui sont engagés au niveau de l'identification du stimulus. Ce procédé favorise la centration non pas seulement sur les détails des personnages mais sur leurs qualités sensorielles. C'est la raison pour laquelle nous considérons ce procédé comme moins neutre sur le plan défensif que le précédent.

Le procédé **PP4** se situe de l'autre côté du continuum car il rend compte du même processus que celui qui préside à l'utilisation des procédés PP1 et PP6 mis à part que le personnage est ajouté au lieu d'être scotomisé. Dans les deux cas, il s'agit d'une modification importante du stimulus : pour le procédé PP1, le processus défensif s'exprime *en deçà du stimulus* (retrait d'un élément) tandis que le procédé PP4 se manifeste *au-delà du stimulus* (ajout d'un élément). De manière générale, la possibilité de convoquer un objet interne non présent sur la planche est un processus indicatif de potentialités psychiques et de symbolisation car il s'avère plus souple défensivement d'ajouter un personnage non figuré que d'en scotomiser un. Cette interprétation ne vaut que dans le cas d'un usage limité de PP4, son utilisation massive signerait le remplissage de l'externe signant le vide interne du psychisme.

Cas particuliers

À l'ensemble des planches, le temps de la préadolescence est synonyme du retour du scotome de l'ensemble des personnages de la planche (PP2).

Aux planches III et IV, la préadolescence favorise la réapparition du scotome d'un seul personnage (PP6) ce qui signe la sensibilité exacerbée de l'enfant aux sollicitations et aux angoisses de dévoration et de perte d'objet. À la planche IV, la bascule défensive entre le complexe œdipien et l'entrée en latence s'opère progressivement ce qui explique la présence encore importante de ce procédé à 7 ans.

3.2.1.3 Perception de l'Environnement (PE)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, nous observons la bascule progressive des investissements de l'enfant qui se traduit au CAT par la décroissance des procédés PP et l'augmentation des procédés PE (total PE, PE1, PE6). Le développement favorise progressivement la centration sur les éléments de l'environnement figurés sur la planche qui vont étayer les modalités défensives et rendre compte dans le même temps de l'ouverture sur le monde.

Dans cette même dynamique, le non-mention du décor (PE2) apparait moins fréquemment avec l'avancée dans le développement. La diminution de cette modalité défensive est aussi étroitement liée à la différenciation plus fine du stimulus externe de la planche que favorise le développement de l'enfant. Le point de bascule qui rend compte d'un investissement plus important de l'environnement trouve ici une confirmation dans la diminution linéaire de ce procédé. Plus il diminue, plus le fond de la planche est identifié et l'interaction entre les personnages contextualisée dans le décor au sein duquel elle est figurée.

Par planche

Aux planches III, IV et VIII, l'augmentation avec le développement **du total des procédés PE** confirme la dialectique PP/PE qui s'exprime particulièrement à des planches qui sollicitent la relation à l'environnement et à l'autre (PIV et PVIII) et pour lesquels le nombre

de D à mentionner est important à partir de 6 ans. À la planche III, c'est la latence qui favorise le déploiement de défenses basées sur l'environnement (PE égal à 3 et 4-6 ans).

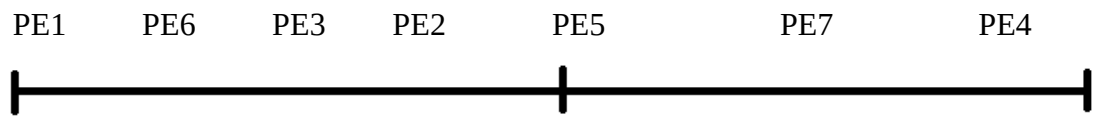
Aux planches I, IV et VIII, nous constatons que le scotome d'un détail de l'environnement (PE1) augmente avec le développement ce qui indique la centration des modalités défensives sur l'environnement. Les éléments scotomisés pour éviter d'abord la sollicitation latente sont tout à fait signifiants à ces planches. À la planche I, le contenu du bol renvoie à la dialectique gratification/frustration. À la planche IV, le chapeau est un indice identificatoire, la poche du kangourou engage les questionnements liés à la sexualité et à la séparation-individuation et le panier réactive la gratification/frustration. À la planche VIII, la tasse engage les deux personnages sur le canapé à travers leur conversation secrète et le tableau de l'aïeul représente l'instance surmoïque.

À la planche VII, plus l'enfant est âgé, plus il se centre sur les éléments de l'environnement (PE5) qui participent de la description de la planche et du déploiement du récit. Cette modalité défensive peu radicale quand elle n'est pas massive peut favoriser un accrochage à la réalité externe efficace pour éviter la mise en conflictualisation de la planche et pour contenir la pulsionnalité agressive à valence orale destructrice.

Aux planches VI et VIII, nous constatons que le scotome de D de l'environnement (PE6) croît avec le développement. Cela signifie que cette modalité défensive est de plus en plus utilisée à ces planches ce qui correspond à nos interprétations à l'ensemble des planches.

Aux planches IV, V, VI et VII, le développement favorise une différenciation plus précise du décor (PE2). Plus l'enfant est âgé, plus il identifie clairement le fond de la planche et plus il utilise d'autres modalités défensives pour mettre à distance le contenu latent que celles qui engagent la non-perception du décor. Le développement favorise donc la contextualisation de l'interaction figurée à la planche, plus particulièrement encore à ces quatre planches.

<u>Continuum</u>



Le procédé **PE1** est d'une radicalité importante car il implique le scotome d'un ou plusieurs éléments constitutifs de l'environnement et généralement signifiants pour l'appareil psychique de l'enfant. Ce procédé a pour fonction de retirer du stimulus visuel (de ne pas mentionner) les éléments qui peuvent réactiver une pulsionnalité potentiellement désorganisatrice et impossible à gérer pour le psychisme.

Le procédé **PE6** implique les mêmes fonctions que le précédent c'est-à-dire la modification du stimulus mis à part qu'il s'agit ici du scotome d'un seul élément figuré sur la planche.

Le procédé **PE3** rend compte de la modification du stimulus de la même manière que le procédé PP3. La différence réside ici dans la multitude de possibilités qui s'offre à l'appareil psychique de l'enfant car les éléments constitutifs de l'environnement sont plus nombreux que les personnages figurés sur la planche. Les éléments visés sont signifiants pour l'enfant et leur transformation l'est tout autant.

Le procédé **PE2** est un des procédés les moins radical car il n'élude que le fond global de la planche ce qui n'implique ni les personnages qui se dégagent du fond ni même les différents éléments qui le constituent. Cette modalité a valeur de mise à distance du décor de la planche qui permet de décontextualiser l'interaction et ainsi de l'isoler de son contexte d'émergence.
Ce procédé n'empêche pas le déploiement de la narration, simplement il augmente la distanciation au contenu latent de la planche en faisant écran et en réduisant l'importance de la réactivation pulsionnelle. Il peut être apparenté au refoulement.

Le procédé **PE5** est un procédé dont la radicalité est faible. Au-delà de sa fonction nécessaire à la différenciation du stimulus, il peut rendre compte de l'évitement de la conflictualisation par une centration sur les différents éléments du stimulus visuel qui rend compte d'un récit plaqué et accroché à la réalité externe. L'objectif est de se centrer sur le fond de la planche pour éviter le fond de la conflictualisation.

Le procédé **PE7** implique le repérage des nuances et des estompages des détails de l'environnement. Cette modalité défensive est plus massive que la précédente car elle implique la centration sur les éléments de l'environnement qui engagent une tonalité

dysphorique (estompages, matières). La dépendance à l'environnement est ici plus importante que pour le procédé précédent.

Le procédé **PE4** est d'une radicalité défensive importante car il implique l'ajout d'éléments de l'environnement non figurés sur la planche. Le déploiement du récit de l'enfant nécessite l'ajout d'éléments sur lesquels il pourra s'appuyer pour en éviter d'autres plus signifiants. Cette modalité défensive rend compte d'une modification du stimulus et donc d'une forme de projection. L'usage massif de ce procédé peut signer le vide interne de l'appareil psychique à travers le remplissage de l'externe.

Cas particuliers

À l'ensemble des planches, nous constatons qu'à 7 ans, la centration sur l'environnement (total PE) est moins importante ce qui rend compte de la bascule progressive à l'entrée dans la latence qui souligne le chevauchement de modalités défensives présentes durant le complexe œdipien et apparaissant à l'entrée dans la latence.

À la planche I, nous constatons que la fréquence maximale de scotomes uniques (PE6) est atteinte à 7 ans et décroît par la suite ce qui signe à nouveau la particularité de la bascule défensive progressive qui s'opère à cette période charnière de l'entrée dans la latence.

À la planche V, nous observons que la fréquence la plus élevée de la non-mention du décor de la planche (PE2) apparait chez les enfants de 4-6 ans ce qui signifie que cette modalité défensive leur est particulièrement utile au moment du complexe œdipien pour mettre à distance le contenu latent de la planche en décontextualisant l'interaction qui y est figurée.

3.2.1.4 Synthèse de l'axe Perception

De manière générale et à l'ensemble des planches, nous pouvons constater que les catégories de cotation PP et PE permettent d'identifier **le basculement des investissements de l'enfant au niveau narcissique et objectal** particulièrement au moment de l'entrée dans le complexe œdipien. Les enfants de 3 ans se centreraient initialement sur les personnages en tant que figures se dégageant du fond de la planche, de la matrice originaire. À partir du complexe

œdipien apparaitrait une bascule progressive des investissements à travers la coexistence du maintien de la centration sur les personnages et de l'investissement de plus en plus important des éléments de l'environnement. Cette centration sur les personnages rend compte de la primauté de l'investissement narcissique dans le développement (Freud, 1914). Entre la fin du complexe œdipien et l'entrée dans la latence se produirait la bascule définitive des investissements sur l'environnement. Cela implique l'augmentation substantielle des procédés PE et la diminution de plus en plus importante des procédés portant sur les personnages sans pour autant qu'ils disparaissent totalement. Cet investissement des éléments constitutifs de l'environnement doit s'entendre par sa présence (PE5) ou par son absence dans le récit (PE1, PE6) car les procédés engageant le scotome disent en creux à quel point l'environnement est signifiant pour l'appareil psychique.
Les modalités défensives qui visent les personnages sont donc plus rigides que celles qui impliquent la centration sur les éléments de l'environnement. La focalisation sur les personnages à des fins défensives est donc une modalité contemporaine des phases de développement antérieures à la phase de latence.

Au regard des résultats et de nos interprétations, nous pouvons considérer que le recours aux procédés PG3, PP1, PP2 et PP6 est sous-tendu par des modalités défensives radicales contemporaines des phases anteœdipienne et œdipienne (3 ans et 4-6 ans). Il en est de même pour le procédé PE2 même s'il est moins radical que les précédents. Les procédés PE1 et PE6 peuvent être considérés comme des modalités défensives radicales qui s'expriment particulièrement à la latence et qui vont se substituer progressivement aux procédés PP1 et PP6 que l'enfant privilégiait auparavant.

Certaines données soulignent le retour au cours de la latence ou de la préadolescence de modalités défensives contemporaines de stades antérieurs de développement. Cela signe la sensibilité accrue des enfants aux contenus latents des planches à cette période. Pour protéger le psychisme, la moi va alors opérer une rigidification des modalités défensives en recourant aux plus radicales afin d'éviter la désorganisation. Cela s'accompagne généralement d'un investissement subjectif très faible des éléments de la planche.
Les données observées entre 4 et 6 ans illustrent la particularité du complexe œdipien à travers la massivité de l'afflux pulsionnel qui peut menacer le psychisme de désorganisation. Nous observons l'émergence de modalités défensives particulièrement radicales aux planches dont le contenu latent sollicite la triangulation et la scène primitive. La massivité de la

pulsionnalité tend ainsi à rigidifier le système défensif des enfants au cours de la phase œdipienne et autour de l'entrée dans la préadolescence.

3.2.2 Axe Contenu

Tableau 62 - Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroit avec l'âge**
Ensemble des planches	total C, CT3, CP1, CP6, CI1, CIP3, CA2, CE4	
Par planche		
Planche I	total C, total CI, CI1, CI2, CI3	CD1
Planche II	total CP, CT3, CP1, CIP3	CIP2
Planche III	total CE, CE3	
Planche IV	total C, total CI, CI1, CI2, CI3	
Planche V	CT3, CI1	CT1, CIP1
Planche VI	CI1	
Planche VII	CD3	total CR, CD1, CIP1, CR1
Planche VIII	CD2, CD3, CIP4	CD1
Planche IX	CE4	
Planche X	total C, total CA, CD3, CI1, CI2, CI3, CA1, CA4, CE4	CD1

3.2.2.1 Total des procédés C

À l'ensemble des planches

À l'ensemble des planches, plus l'enfant avance en âge, plus les procédés engagent le contenu du récit sont utilisés par l'appareil psychique (total C augmente). Cela signifie que les enfants les plus jeunes (3 ans et 4-6 ans) ont recourt plus fréquemment à d'autres modalités défensives comme celles visant la modification du stimulus de la planche (axe P) tandis que les enfants latents recourent à des modalités défensives transitant par le contenu de la narration et favorisant la mise en conflictualisation.

Par planche

Aux planches I, IV et X, nous observons une augmentation **des procédés C** avec l'avancée en âge. Le contenu manifeste et latent de ces trois planches engage fortement la dimension perceptive et le développement va favoriser, à cette planche, le remplacement progressif des modalités défensives perceptives par des modalités défensives liées au contenu du récit.

3.2.2.2 Thématique générale du récit (CT)

Ensemble des planches

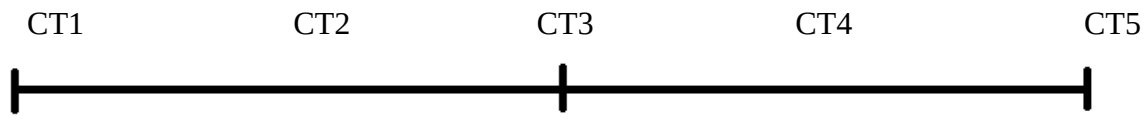
À l'ensemble des planches, nous observons que le développement normalise progressivement la thématique banale (CT3) qui revêt un aspect défensif très faible. Le contenu manifeste de la planche est considéré dans son ensemble sans modification (PG1) et le récit peut être déployé à minima pour atteindre la thématique banale. Les enfants les plus jeunes (3 ans et 4-6 ans) auraient plutôt tendance à recourir à des modalités défensives plus radicales au niveau du récit (CT1, CT2).

Par planche

À la planche II, plus l'âge de l'enfant augmente, plus la thématique banale (CT3) apparait ce qui confirme nos constats précédents. Cela est d'autant plus logique à cette planche dont le récit est souvent peu déployé et qui se caractérise par le nombre le plus faible de procédés cotés à une planche.

À la planche V, la thématique banale se déploie plus fortement avec l'avancée en âge (CT1 baisse, CT3 augmente), particulièrement à partir de l'entrée en latence. Le procédé CT1 est donc plus archaïque et plus radical car contemporain de phases antérieures de développement (3 et 4-6 ans). Au contraire, le procédé CT3, très utilisé par les enfants latents, rend compte d'une modalité défensive souple et efficiente puisqu'elle n'entache ni la perception, ni le déploiement du récit.

Continuum



Le procédé **CT1** est la modalité défensive la plus radicale de cette catégorie de cotation. L'absence de verbe d'action et d'interaction entre les personnages rend compte d'une véritable pétrification pulsionnelle au sens où l'enfant est dans l'impossibilité de mettre en

mouvement les personnages figurés. L'ensemble du récit est donc statique, figé et pétrifié. Cette modalité défensive est particulièrement utilisée par les enfants les plus jeunes et rend compte d'un verrouillage total de la pulsion qui rend compte de l'intensité de la force de réactivation et du potentiel désorganisateur de la sollicitation latente.

Le procédé **CT2** est moins radical que le précédent puisqu'il n'implique pas de pétrification. Il exprime néanmoins une mise à distance importante du contenu latent de la planche à travers la mise en scène d'une thématique plaquée. Elle peut être apparaitre en lien avec des difficultés soit au niveau du registre perceptif, soit au niveau du récit qui est lui-même plaqué au stimulus visuel de la planche. Le récit est sous-déployé et entravé puisqu'il n'atteint pas la thématique banale.

Le procédé **CT3** est le procédé le moins défensif de cette catégorie de cotation puisqu'il s'agit de la thématique banale qui prend donc en compte, sans les modifier, tous les aspects du stimulus visuel de la planche. La prise en compte et l'adéquation du récit à la réalité perceptive de la planche rend compte de défenses souples face aux sollicitations latentes. Ce procédé peut être apparenté au refoulement au sens où il permet à l'enfant de déployer une narration peu engageante sur le plan de l'investissement subjectif.

Le procédé **CT4** est une modalité défensive plus radicale que la thématique banale car elle dépasse le stimulus visuel à travers l'ajout de personnages/éléments. Elle implique également un déploiement important du récit qui lui donne une coloration particulièrement riche. Le récit est dans ce cas sur-déployé et remplit l'espace de la situation projective pouvant signer un vide interne important ainsi que des difficultés de contenance pulsionnelle.

Le procédé **CT5** exprime une modalité défensive très radicale qui apparait rarement dans les récits car la thématique inadéquate est généralement accompagnée de modifications du stimulus et est reléguée en thématique plaquée (CT2). Son apparition signe une difficulté massive de contenance ainsi qu'une désorganisation importante de l'appareil psychique qui se traduit par un récit désorganisé sans fil rouge et sans lien apparent avec la planche.

<u>Cas particuliers</u>

À l'ensemble des planches, nous observons que les enfants préadolescents atteignent plus difficilement la thématique banale (CT3 diminue) ce qui implique le retour à des modalités défensives plus radicales (CT1 ou CT2).
À la planche II, nous constatons la réapparition à la préadolescence de modalités défensives radicales (CT2) qui soulignent la sensibilité importante des enfants de cette tranche d'âge au contenu latent des planches.

À la planche IV, les enfants entre 3 et 5 ans peuvent déployer le récit aisément en appui sur une perception complète de la planche (CT2). La fréquence maximale de CT2 apparait à 6 ans et signe la bascule défensive progressive qui s'opère à l'entrée en latence.

À la planche V, les enfants de 4 ans sont ceux qui recourent le plus à la pétrification pulsionnelle (CT1). La fréquence d'apparition du procédé décroît jusqu'à son augmentation à 8-9 ans qui se poursuit ensuite. Ce recours plus important à CT1 chez les enfants au cours de la latence rend compte de l'importance de la réactivation pulsionnelle liée à la scène primitive et ce, d'autant plus que la sortie et la symbolisation de l'Oedipe demeurent proches sur le plan temporel. Les enfants latents sont très sensibles à la scène primitive et peuvent recourir à des modalités défensives particulièrement radicales.

3.2.2.3 Structure Dramatique du récit (CD)

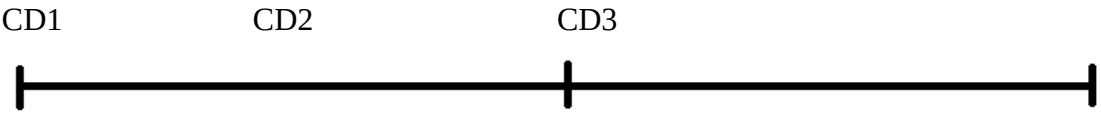
Par planche

À la planche I, plus l'enfant avance en âge, moins le récit est statique (CD1). Cela indique que cette modalité défensive est radicale et contemporaine de la période ante-œdipienne. À cette planche qui sollicite les relations d'objets précoces, les récits restrictifs apparaissent plus fréquemment chez les jeunes enfants que chez ceux qui sont entrés dans la latence.

Aux planches VII, VIII et X, le développement favorise la diminution du recours au récit statique (CD1). L'avancée en âge déploie les potentialités de coordination du récit qui rend compte d'une modalité défensive souple et efficiente contrairement au procédé CD1 qui implique une massivité et une radicalité importante. Précisons qu'à **la planche VIII**, la

juxtaposition du récit (CD2) augmente en raison de la nature particulière du contenu manifeste de la planche (profondeur des champs).

Continuum



Le procédé **CD1** est une modalité défensive très radicale puisqu'elle bloque le déploiement du récit et pétrifie la pulsion ainsi que toute tentative de mise en mouvement psychique (en lien avec le procédé CT1). Le récit est statique c'est-à-dire que les éléments de la planche sont considérés mais ne peuvent être mis en lien et en mouvement. Ils sont figés et rendent compte d'un non-déploiement du récit ou d'un placage du contenu manifeste de la planche.

Le procédé **CD2** est moins radical que CD1 car son utilisation signe une réaction défensive qui permet d'isoler deux scènes pour éviter leur coexistence qui peut réactiver trop fortement la pulsionnalité. Le récit peut donc se déployer mais aucun lien n'est possible entre les différentes scènes, comme si chacune d'entre elles était indépendante. Ce procédé apparait plus fréquemment aux planches figurant plusieurs plans très distincts (PVIII et IV).

Le procédé **CD3** est celui qui rend compte du moins d'interférences défensives à cette catégorie de cotation car il met en avant la coordination des différents éléments présents sur la planche dans la narration de l'histoire. La coordination favorise le déploiement du récit sans difficulté particulière et augmente avec l'avancée dans le développement.

Cas particuliers

À la planche VII, nous pouvons souligner qu'à 6 ans et à 8-9 ans, l'afflux pulsionnel réactivé par la sollicitation latente de la planche est particulièrement difficile à gérer pour l'appareil psychique et favorise le recours au récit statique (CD1).

À la planche VIII, le récit juxtaposé (CD2) est très présent entre 3 et 6 ans car il permet de ne pas mettre en lien la désobéissance du singe au second plan avec la conversation secrète

des deux singes sur le canapé au premier plan. Ce procédé peut correspondre au clivage de l'objet œdipien qui vise les figures parentales. Sa fréquence maximale à 6 ans illustre bien la transition défensive qui doit s'opérer entre la phase œdipienne et l'entrée en latence. Sa décroissance à partir de 6 ans nous semble correspondre à la logique de l'entrée en latence. Dans la même dynamique, le procédé **CD1** décroît de 3 à 6 ans et augmente à 7 ans pour se stabiliser ensuite. Il y a donc, entre 3 et 6 ans, une substitution claire entre les procédés CD1 et CD2 à cette planche.

3.2.2.4 Thématique particulière (CP)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, nous observons que les thématiques de protection (CP1) et de désobéissance (CP6) augmentent avec l'avancée de l'enfant dans le développement. La présence de ces deux thématiques particulières semble se normaliser à la latence et rendre compte d'un minimum d'investissement subjectif. La thématique de protection correspond soit à une symbolisation efficiente des sollicitations des planches, soit à une forme d'aconflictualisation au sens où sa nature positive évite la mise en conflit du contenu latent de la planche. Nous nommerons ce processus « positivation »[101]. La thématique de désobéissance (CP6) se manifeste par une thématique négative qui est à mettre en lien avec la mise en conflictualisation inhérente au développement de l'enfant. Dans le cas où il ne signe pas une symbolisation efficiente, le procédé CP1 pourrait rendre compte d'une modalité défensive liée à la positivation des contenus pour éviter le conflit tandis que le procédé CP6 signerait au contraire les potentialités de conflictualisation des contenus latents.

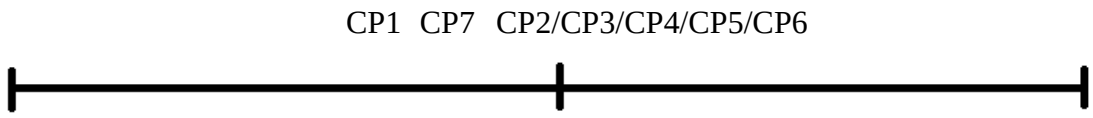
Par planche

La planche II favorise, avec l'avancée en âge de l'enfant l'expression des thématiques particulières (total CP). Cela signifie que le développement favorise l'investissement subjectif de cette planche. Nous constatons également que l'action figurée sur la planche est interprétée, en fonction de l'avancée dans le développement, sous un angle positif à travers

[101] Nous utilisons le terme de positivation pour désigner l'ensemble des contre-investissement défensifs qui transforment les contenus conflictuels en des contenus positifs (CP1, CP7, CIP3 et CA2) pour éviter de les aborder. Ces contenus positifs peuvent rendre compte de modalités défensives (positivation) ou d'une mise en conflictualisation réussie conduisant à une symbolisation effective du contenu latent.

une thématique de protection (CP1). Plus l'âge de l'enfant augmente, plus cette interaction est entendue comme une aide/protection apportée à des personnages. Nous pouvons voir ici que la latence favorise une certaine forme d'aconflictualisation qui ne passe pas par la neutralisation des interactions (CIP2) mais par la positivation des relations qui permet de ne pas aborder la mise en conflictualisation. À nouveau, ces données sont interprétables soit en terme de modalité défensive visant à limiter la mise en conflictualisation, soit comme l'expression d'une symbolisation effective du contenu latent de la planche.

Continuum



Il est difficile ici de proposer un continuum car l'ensemble des thématiques particulières rend majoritairement compte de l'investissement subjectif de l'enfant face à la planche. Néanmoins les thématiques CP1 et CP6 semblent revêtir des processus particuliers qu'il convient de souligner.

Le procédé **CP1** peut à la fois signer la symbolisation des contenus ou au contraire une tentative d'évitement les concernant. Dans ce dernier cas, il a pour fonction de limiter l'impact du contenu latent à travers la positivation des relations qui permet d'éviter la mise en conflit de la planche. La thématique positive se substitue ainsi à la mise en conflit et permet de ne pas l'aborder. Le recours au procédé CP1 dans ce cas peut être considéré dans une modalité défensive peu radicale car il favorise non pas la neutralisation mais l'annulation de la valence négative pour la remplacer par une valence positive. À cet égard, ce procédé rend compte de l'expression de contre-investissements.

Le procédé **CP7** semble pouvoir lui aussi être considéré comme une modalité défensive à part entière même si cette dernière s'avère d'une radicalité moins importante. En effet, la thématique d'obéissance peut engager une dynamique similaire au procédé CP1 même si elle est plus modérée. À travers la mention d'une thématique d'obéissance (thématique positive), l'enfant éviterait l'affrontement et par extension la mise en conflictualisation. Ce procédé peut aussi rendre compte de la symbolisation effective du contenu de la planche concernée.

L'ensemble des thématiques de la catégorie peut aussi, en fonction du contexte, participer du processus de refoulement si leur expression permet de faire écran à d'autres représentations psychiques potentiellement dangereuses et désorganisatrices.

Cas particuliers

À l'ensemble des planches, la fréquence maximale de thématique de désobéissance (CP6) est atteinte à 10-12 ans. Cela rend compte de la sensibilité particulière de l'enfant à la dialectique anale et de son oscillation entre le désir de désobéir et les formations réactionnelles qui peuvent dominer au sein de cette phase de développement. Elle favorise par ailleurs la mise en conflit et par extension la possibilité de s'opposer aux figures parentales et de s'en détacher a minima.

Aux planches VIII et X, l'expression de la désobéissance (CP6) n'est pas linéaire. L'élévation de la fréquence de CP6 à 5 ans et à partir de 8-9 ans confirme notre interprétation en terme de mise en conflictualisation liée aux figures parentales. À 5 ans, c'est avant tout le conflit œdipien qui s'exprime à travers la désobéissance à l'une des figures parentales. A 8-9 ans et ensuite, la désobéissance est à entendre comme une possibilité pour l'enfant de se détacher des figures parentales et de s'individuer. Il est intéressant de noter que ces deux planches sollicitent particulièrement à travers la dialectique obéissance/désobéissance la question de l'angoisse de castration.

À la planche X, la décroissance de la thématique de désobéissance (CP6) à 4 ans s'explique par l'importance de l'angoisse de castration au cours de la phase œdipienne en lien avec la figuration directe d'une potentielle punition à la planche. Sa décroissance à 8-9 ans rendrait compte d'un retour de l'angoisse de castration au cours de la latence. L'augmentation du procédé à 10-12 ans souligne le dégagement de l'enfant par rapport à l'angoisse de castration impliquant la possibilité de narrer des histoires comprenant cette thématique sans pour autant être débordé sur le plan psychique.

3.2.2.5 Différenciation et Identification des personnages (CI)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, le développement favorise la différenciation de plus en plus précise des générations (CI1) au sein des narrations CAT. Cette différence est donc la différence la plus fondamentale et la plus basique qui peut apparaitre au sein des récits. Sa valeur défensive qui concerne particulièrement les enfants avant l'entrée en latence est à entendre à travers l'absence du procédé et donc l'absence de différenciation des générations. À partir de 6 ans, elle peut également s'exprimer par une centration sur la seule identification des personnages évitant ainsi l'abord du contenu latent de la planche.

Par planche

À la planche I, l'avancée dans le développement favorise une différenciation de plus en plus importante des personnages (total des procédés CI, CI1, CI2, CI3).L'enfant latent est donc plus en mesure de différencier les différents protagonistes figurés sur la planche que ceux des groupes d'âge inférieurs (fréquences quasiment égales à 3 ans et 4-6 ans). Cela nous indique que la non-différenciation des personnages peut revêtir une modalité défensive radicale qui permet surtout pour le groupe des 3 ans et des 4-6 ans d'éviter la mise en conflit de la planche qui réactive les premières relations objectales ainsi que la rivalité fraternelle.

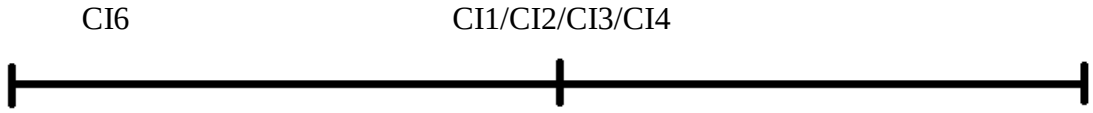
La planche IV rend compte d'une différenciation des personnages de plus en plus importante (total CI, CI1, CI2, CI3). Plus l'enfant avance en âge, plus la différenciation des personnages est fine et précise ce qui correspond d'ailleurs au contenu latent de la planche qui sollicite particulièrement la séparation-individuation. À nouveau, la non-identification des personnages chez les enfants les plus jeunes aura valeur de modalité défensive.

À la planche V et VI, la différence des générations (CI1) évolue en fonction de l'avancée en âge de l'enfant. À ces planches, nous pouvons en conclure que la modalité défensive qui permet aux enfants les plus jeunes d'éviter la conflictualisation de la scène primitive est principalement la non-différenciation des générations. Elle implique pour l'enfant de ne pas identifier des parents et un (ou des) petit(s) ours mais seulement des ours. La mention indifférenciée d'ours permet de ne pas engager la symbolisation de la scène primitive et donc de ne pas conflictualiser le contenu de la planche.

À la planche X, l'identification des personnages (CI1, CI2, CI3) augmente avec l'avancée en âge. Nous proposons les mêmes interprétations que plus haut concernant la valeur défensive

de ces procédés chez les enfants les plus jeunes (3 et 4-6 ans). La non-différenciation permet ici d'éviter d'aborder la désobéissance à partir de la relation parent/enfant en favorisant l'expression de contenus où ne figure pas cette relation et où n'apparait donc pas la thématique de désobéissance.

Continuum



Le procédé **CI6** est un procédé défensif très radical car il rend compte de l'indifférenciation des personnages. Les personnages sont totalement anonymes et ne paraissent non investis subjectivement par l'appareil psychique de l'enfant, ils ne sont plus que des personnages. Ils deviennent une seule et même entité non différenciable et non séparable, une forme qui se dégage du fond. Cette modalité défensive très couteuse pour le psychisme implique une possibilité de mise en conflictualisation de surface, comme à distance, puisque les personnages ne sont pas investis par l'enfant à travers leur identification. La pulsion existe dans l'interaction mais elle n'est rattachée à aucun objet suffisamment investi.

Les procédés **CI1, CI2**, **CI3** et **CI4** sont peu défensifs car ils favorisent la différenciation et l'identification des différentes figures (personnages) qui se dégagent du fond de la planche. Dans certains contextes, ils peuvent revêtir une fonction défensive particulière par la centration de l'enfant sur la seule différenciation des personnages pour éviter d'aborder la mise en conflictualisation du contenu de la planche. Néanmoins, dans la majorité des cas ils rendent compte avant tout d'une démarche visant la différenciation du stimulus.

Nous n'avons pas intégré au continuum le procédé **CI5** car il rend compte de la désorganisation de l'appareil psychique que de l'expression d'une modalité défensive.

Cas particuliers

À la planche I, la différence des générations (CI1) augmente jusqu'à 6 ans car elle apparait dans le sillage de conflictualité œdipienne. Sa décroissance à 7 ans met en avant la bascule défensive progressive qui s'instaure à l'entrée dans la latence. Sa fréquence maximale à 10-

12 ans souligne le fait que la différenciation des générations est totalement acquise à la préadolescence. La décroissance de CI3 à 4 ans est à mettre en lien avec l'entrée dans le complexe œdipien au sens où elle revêt un caractère défensif en évitant d'identifier la figure maternelle pour juguler la réactivation pulsionnelle de la planche I (dialectique gratification/frustration).

À **la planche IV**, nous observons une décroissance légère de l'identification des générations et de la figure maternelle (CI1, CI3) à l'âge de 10-12 ans ce qui signe à nouveau le retour de modalités défensives particulières à la préadolescence.

3.2.2.6 Interactions des personnages (CIP)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, l'interaction positive (CIP3) augmente avec l'avancée en âge ce qui signifie que la positivation est de plus en plus importante. Nous pouvons y voir soit la symbolisation efficiente des contenus latents des planches en lien avec l'avancée dans le développement, soit l'expression d'une modalité défensive visant à ne pas mettre en conflit et donc à lisser les interactions en les rendant positives. Dans ce dernier cas, l'objectif est d'éviter la réactivation pulsionnelle sollicitée par les planches.

Par planche

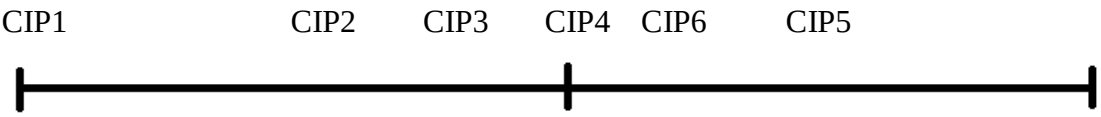
La planche II favorise, avec l'avancée en âge de l'enfant, l'interprétation de l'action figurée sur la planche sous un angle positif (CIP3) tandis que la présence des interactions neutres (CIP2) diminue. Plus l'âge de l'enfant augmente, plus cette interaction est entendue comme une aide ou une protection apportée aux personnages. Ces résultats confirment la dynamique identifiée avec le procédé CP1 à cette planche. Quand il a valeur de modalité défensive, il signe une certaine forme d'aconflictualisation rendue possible par la positivation. La décroissance du procédé CIP2 corrobore le fait que cette aconflictualisation ne s'exprime pas par la neutralisation des interactions (CIP2) mais bien par leur positivation.

Aux planches V et VII, nous constatons la décroissance en fonction de l'âge de la pétrification pulsionnelle (CIP1). Cela nous indique que cette modalité défensive très radicale

par son fonctionnement est synonyme de processus primaires car elle s'avère majoritairement utilisée par les enfants les plus jeunes. Ainsi, elle nous semble correspondre à la plus importante radicalité observable à cette catégorie de cotation. Son utilisation à la latence signerait l'importance sensibilité de l'enfant à la scène primitive.

La planche VIII favorise l'augmentation des relations négatives (CIP4) en fonction de l'avancée en âge de l'enfant. Plus l'enfant est âgé, plus l'interaction sera interprétée dans une valence négative liée à la dialectique obéissance/désobéissance. Le travail de la latence est à entendre à cette planche comme participant d'une stabilisation de la valence attribuable à l'interaction. L'évolution linéaire de ce procédé est en désaccord avec ce que nous avons observé par rapport à la positivation progressive des interactions en fonction du développement de l'enfant. À cette planche, l'interaction négative devient progressivement la norme. C'est la particularité du contenu latent de la planche (dialectique obéissance/désobéissance) qui rend compte de cette dynamique.

Continuum



Le procédé **CIP1** est le plus radical de la catégorie de cotation car il obère toute possibilité de mise en mouvement psychique et implique l'absence totale d'interaction rendant le récit statique. Au lieu de neutraliser l'interaction (CIP2), l'appareil psychique de l'enfant en supprime l'existence. Cette pétrification de la pulsionnalité permet de court-circuiter toute possibilité de mise au travail psychique de la sollicitation latente. L'enfant se centre ainsi sur une description des éléments figurés sur la planche sans être en mesure de les articuler au sein d'un récit. L'utilisation de cette modalité défensive met en lumière la massivité de la réactivation pulsionnelle provoquée par la sollicitation latente de la planche.

Le procédé **CIP2** est moins radical que le précédent car au lieu de supprimer l'interaction, elle est rendue neutre. L'interaction existe mais il lui est retirée sa valence et donc la part d'investissement subjectif que l'enfant pouvait lui attribuer. Ce procédé est très fréquemment

présent dans les protocoles car il permet, sans être trop couteux pour l'appareil psychique, de neutraliser l'interaction et donc de mettre à distance le contenu latent de la planche.

Le procédé **CIP3** est le plus faible sur le plan défensif car il modifie l'interaction en la rendant positive au lieu de la supprimer ou de la neutraliser. La positivation permet de ne pas aborder la mise en conflictualisation du contenu latent de la planche tout en maintenant les possibilités de déploiement du récit. En ce sens, cette modalité défensive nous semble plus élaborée que les précédentes. Dans les cas où il ne revêt pas une nature défensive, ce procédé peut aussi rendre compte de la symbolisation effective du contenu latent sollicité.

Le procédé **CIP4** n'est pas de nature défensive c'est pourquoi il est au centre du continuum. Il rend compte d'un investissement subjectif de l'enfant face à la planche et signe la mise en conflictualisation. Dans les cas où il est utilisé de manière massive, il peut néanmoins revêtir une valeur défensive.

Le procédé **CIP6** qui implique la mise en évidence des dialogues entre les personnages rend compte d'une modalité défensive peu radicale car la centration sur les dialogues ne permet généralement pas d'éviter la mise en conflictualisation du contenu latent de la planche. Elle peut au contraire rendre compte d'importantes potentialités psychiques. Néanmoins, dans certains cas, l'enfant peut utiliser massivement des dialogues qui porteront sur des éléments de la vie quotidienne favorisant ainsi une mise à distance de la sollicitation latente.

Le procédé **CIP5** nous semble plus radical que **CIP6** car la centration sur les représentations d'actions permet de mettre à distance plus fortement le contenu latent de la planche contrairement à la focalisation sur les interactions. Le procédé CIP6 n'implique pas d'utiliser des éléments de contenu tandis que ces derniers doivent nécessairement apparaitre a minima quand il y a centration sur les dialogues. Le recours à ce procédé est contrasté : soit il signe des potentialités psychiques importantes en lien avec la représentation kinesthésique et la possibilité de mettre en mouvement, soit il met en évidence un évitement clair de la mise en conflit en se focalisant sur les actions figurées sur la planche sans pouvoir y mettre du sens.

<u>Cas particuliers</u>

À la planche V, nous pouvons constater que la fréquence d'apparition de la pétrification pulsionnelle (CIP1) décroît de 4 à 7 ans pour réaugmenter par la suite. Cette décroissance n'implique pas que la modalité défensive ne soit plus utilisée par les enfants qui traversent l'Œdipe (elle garde un niveau élevé à cette période) mais signifie qu'elle l'est moins que chez les enfants de 3 ans qui y ont recours plus massivement du fait de leur proximité temporelle avec les fantasmes originaires. Cela signifie que d'autres modalités défensives sont mises en place par les enfants à la phase œdipienne. La réaugmentation de ce procédé à la latence rend compte du maintien de défenses radicales à cette planche dont la sollicitation latente liée à la scène primitive peut rapidement désorganiser l'appareil psychique.

À la planche II, nous constatons la décroissance des relations positives (CIP3) de 3 à 4 ans suivie de son augmentation linéaire jusqu'à 10-12 ans. Le développement normalise donc l'interaction positive et la positivation défensive à cette planche Si l'on considère que le procédé CIP3 revêt une valeur défensive, la décroissance de ce procédé de 3 à 4 ans exprime l'impossibilité pour l'enfant d'utiliser la positivation à l'entrée dans l'Oedipe du fait de la massivité de l'afflux pulsionnel à cette période.

À la planche VIII, les interactions négatives (CIP4) apparaissent moins de 3 à 4 ans et de 5 à 6 ans. Ces deux bornes temporelles correspondent soit à l'entrée dans la dynamique œdipienne, soit à sa sortie. Ces deux moments particuliers sont très conflictuels et ne favorisent donc pas la mise en conflit des sollicitations des planches. L'appareil psychique de l'enfant, déjà soumis à un conflit pulsionnel important, tente ici de faire l'économie d'une conflictualisation supplémentaire en l'évitant par le recours à d'autres modalités défensives. Une bascule défensive particulière s'opère donc à ces deux périodes.

3.2.2.7 Affects dans le récit (CA)

Ensemble des planches

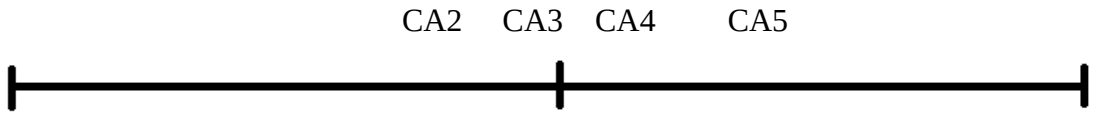
À l'ensemble des planches, nous constatons une expression plus importante (total CA) d'affects et d'affects positifs (CA2) avec l'avancée de l'enfant dans le développement. Plus l'âge de l'enfant augmente, plus les affects exprimés à l'ensemble des planches seront de nature positive. Ce sont donc les enfants issus de la phase de latence qui recourent le plus à

l'expression d'affects. Cette dynamique correspond à l'expression de la positivation que nous avons déjà repérée pour les procédés CP1 et CIP3. Ce procédé doit également être entendu selon une double lecture : soit il rend compte de modalités défensives visant à transformer les contenus conflictuels en contenus positifs pour éviter la mise en conflit, soit il formalise la symbolisation effective des contenus latents concernés. La verbalisation d'affects peut dans une certaine mesure s'apparenter au refoulement.

Par planche

À la planche X, les affects (CA1) et particulièrement les affects corporels (CA4) augmentent avec l'avancée en âge de l'enfant. Cette planche est d'ailleurs celle qui provoque le déploiement d'affects le plus important. Leur mention est facilitée à la latence car elle apparait comme moins désorganisatrice. Elle demeure plus complexe avant 6 ans ce qui explique les faibles proportions observées aux groupes des 3 ans et des 4-6 ans. L'enfant latent recourt plus facilement à cette modalité défensive sans être débordé contrairement à l'enfant plus jeune. Le recours à ces procédés peut revêtir une fonction défensive par la centration excessive sur les affects à défaut de mettre en conflit les différents éléments de la planche. Dans les cas où le déploiement d'affects n'est pas massif, ce procédé peut aussi rendre compte d'une symbolisation efficiente du contenu de la planche.

Continuum



Le procédé **CA2** est d'une radicalité défensive peu importante. Il a pour fonction de transformer un affect lié à un conflit en un affect positif qui permet d'éviter la conflictualisation du contenu de la planche (positivation). Cette modalité défensive demeure souple et peu couteuse sur le plan de l'économie psychique. Sa massivité rend compte de l'importance de la réactivation pulsionnelle sollicitée par la planche. Selon le contexte, il peut être considéré comme un équivalent du processus de refoulement.

Le procédé **CA3** ne nous semble pas être de nature défensive car il implique la mention d'affects associés à une valence négative. Sa présence souple et adaptée favorise donc la mise

en conflictualisation des interactions à la planche. En revanche, sa massivité peut rendre compte d'une modalité défensive ayant pour but d'éviter le contenu latent de la planche.

Le procédé **CA4** nous semble plus radical que les précédents car il rend compte de la traduction de l'affect à travers l'ancrage corporel. La verbalisation de l'affect est ici impossible pour l'enfant ce qui l'oblige à le faire transiter par le corps. L'évitement de la mise en conflit est donc double à travers d'une part l'expression de l'affect par le canal corporel qui permet de ne pas le verbaliser directement, d'autre part la possibilité pour l'enfant de se centrer sur lui pour ne pas aborder le conflit sollicité par la planche.

Le procédé **CA5** qui formalise le recours à un affect non adapté est le plus radical car il signe à la fois une impossibilité de la mise en conflictualisation des éléments de la planche et un débordement de l'appareil psychique. Son caractère non adapté en fait le procédé le plus radical de cette catégorie car il implique un éloignement important de la planche et donc une impossible mise en conflit du fait de l'action de cette modalité défensive.

Nous n'avons pas intégré le procédé **CA1** au continuum car il est coté dès qu'un affect apparait dans le récit. Il est donc systématiquement associé à un autre procédé CA.

3.2.2.8 Éléments du récit (CE)

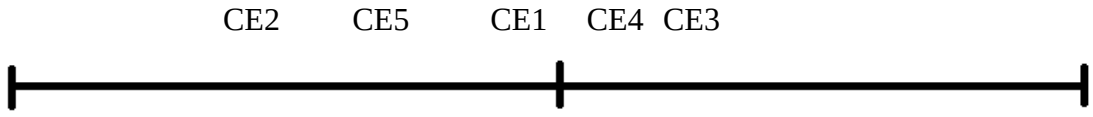
Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, l'hésitation sur la direction du récit (CE4) augmente en fonction de l'avancée de l'enfant dans le développement. Ce procédé permet à l'enfant à travers la verbalisation conscientisée d'une hésitation de gagner du temps pour évaluer sur le plan psychique laquelle des directions de l'histoire serait potentiellement la moins désorganisatrice et comprendrait le moins d'éléments signifiants. Ce procédé rend aussi compte du doute de l'enfant par rapport à l'adéquation de sa narration au stimulus perceptif, le doute découlant de la latence pulsionnelle en lien avec l'organisation plutôt rigide qui y est associée. Il peut également signer la dépendance à la réalité perceptive quand l'hésitation s'appuie sur des éléments de la planche. Les enfants de 3 ans ou ceux traversant le complexe œdipien recourent donc de manière moins fréquente à ce procédé que ceux de la latence.

Par planche

La planche III favorise, avec l'avancée en âge de l'enfant, le recours plus important aux éléments du récit (total CE) et à l'imaginaire enfantin (CE3). Son utilisation augmente avec l'avancée en âge ce qui rend compte de sa souplesse au sens où il respecte les impératifs de la consigne tout en favorisant la mise à distance du contenu latent de la planche par l'imaginaire. Le procédé CE3 apparait plus fréquemment chez l'enfant latent du fait de son investissement de l'activité de pensée et de la possibilité de déployer son espace imaginaire. Son utilisation moins importante avant 6 ans est en lien avec la potentielle désorganisation qui peut émerger à partir du moment où l'imaginaire est déployé, désorganisation moins contrôlable du fait de la proximité temporelle de conflits encore à l'œuvre (complexe œdipien). Cette modalité défensive peut aussi se manifester par une centration excessive sur l'imaginaire enfantin en tant qu'étayage au déploiement du récit. Dans ce cas, elle permet d'éviter la mise en conflictualisation et doit être considérée dans ce cas comme plus radicale.

Continuum



Le procédé **CE2** est radical sur le plan défensif car il implique le recours à des activités liées à la réalité externe ou à la vie quotidienne qui vont permettre d'éviter le contenu latent de la planche en se focalisant sur des éléments afférant à la réalité externe/quotidienne. Ces éléments ne sont pas investis pulsionnellement mais permettent malgré tout le déploiement d'une narration sans que celle-ci n'engage la subjectivité de l'enfant. Le recours et l'accrochage à la réalité externe va donc supplanter la réalité interne et rendre impossible la mise en conflit de la sollicitation latente de la planche.

Le procédé **CE5** est moins radical que le précédent car il implique une justification du récit à partir des éléments figurés sur la planche. Ce procédé rend compte d'une possibilité de se détacher du stimulus au cours de la narration pour y revenir ensuite afin de valider son récit ou d'en justifier le contenu. Contrairement à CE2, le contenu manifeste est seulement utilisé en tant qu'appui à la narration et ne constitue pas l'ensemble du récit. Si cet appui à la

narration est important au sein du récit, il signe une tentative d'éviter le contenu latent de la planche en se centrant sur des éléments peu signifiants ne réactivant pas la pulsionnalité.

Le procédé **CE1** est un des procédés les moins radical de cette catégorie de cotation car il implique un retour en arrière portant sur certains éléments que l'enfant a verbalisé au cours de sa narration. Il implique la modification, dans l'après-coup, d'une représentation énoncée par l'enfant dans son histoire. Cette modalité défensive est efficace et peu couteuse sur le plan de l'économie défensive car elle n'obère ni le fonctionnement psychique, ni le déploiement du récit. L'important est que l'enfant puisse verbaliser une représentation même si elle est annulée ensuite. C'est justement cette possibilité de mentionner la représentation au sein du récit qui nous fait dire que cette modalité défensive est peu radicale. Le recours à cette modalité défensive peut s'apparenter selon le contexte à une annulation rétroactive.

Le procédé **CE4** implique l'usage d'une modalité défensive peu massive qui rend compte de l'hésitation conscientisée et formulée par l'enfant au cours de son récit. Il peut signer la dépendance de l'enfant à l'environnement externe (éléments ambigus) ainsi que l'importance de la réactivation fantasmatique suscitée par ces éléments signifiants pour l'appareil psychique de l'enfant. Cette modalité défensive a aussi pour fonction de gagner du temps sur le plan psychique afin de permettre au moi de choisir le développement de sa narration qui serait le moins désorganisateur. En règle générale, l'importance de la réactivation pulsionnelle se manifeste alors dans l'intensité de l'hésitation de l'enfant.

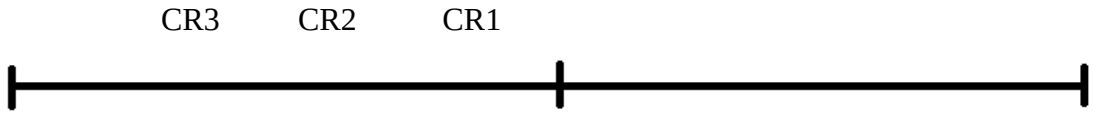
Le procédé **CE3** est d'une radicalité défensive peu importante car il implique le recours à l'imaginaire enfantin qui favorise la mise à distance de la sollicitation latente. L'utilisation massive de ce procédé rend compte d'un évitement du contenu latent par l'imaginaire qui va se substituer au contenu manifeste de la planche. Dans ce cas, ce procédé s'accompagne de modification du stimulus et d'une centration sur les éléments les moins désorganisateurs. Quand il n'apparait pas massivement, ce procédé participe de l'expression d'une modalité défensive peu radicale, souple et efficiente au sens où elle s'exprime dans le cadre fixé par la consigne de l'épreuve CAT et qu'elle est liée et articulée à l'ensemble du récit.

3.2.2.9 Répétitivité du contenu (CR)

Par planche

À la planche VII, la seule planche à laquelle apparait une évolution linéaire d'un procédé de cette catégorie, nous observons que la répétition (total CR) et particulièrement la répétition de contenu (CR1) diminuent avec l'avancée en âge surtout à l'entrée dans l'Oedipe. Ce type de modalité défensive qui implique la répétition plus ou moins importante de contenus représentationnels a pour fonction d'éviter certains éléments ou contenus signifiants de la planche. La répétition favorise généralement la centration sur des éléments peu désorganisateurs dont l'enfant peut garder la maitrise sans être débordé sur le plan pulsionnel écartant ainsi ceux qui peuvent susciter une désorganisation. Cela est d'autant plus le cas à cette planche qui sollicite de manière directe l'agressivité orale et l'angoisse de dévoration.

Continuum



Le procédé **CR3** est le plus radical de la catégorie car il formalise une persévération particulière c'est-à-dire la répétition d'un même contenu d'une planche à l'autre (dimension inter-planche). Qu'il s'agisse de continuité des personnages (même personnages qui apparaissent) ou de continuité du récit (l'enfant continue son récit d'une planche à l'autre), cette modalité défensive a pour fonction de ne pas mettre en conflit la sollicitation latente de la planche en évitant une partie du stimulus. Ce type de répétition formalise une non-prise en compte du stimulus de la planche (inadéquation à la planche) qui nie la différenciation des planches et s'apparente donc à une forme de déni associée à la projection.

Le procédé **CR2** est moins radical que le procédé **CR3** puisqu'il s'agit d'une persévération qui concerne des contenus interactionnels qui peuvent émailler le récit à plusieurs planches de l'épreuve. Cette modalité défensive nous semble moins massive car elle rend compte d'une non-différenciation des planches moins importante que celle sous-tendue par CR3. Elle peut aussi refléter une certaine désorganisation de l'appareil psychique.

Le procédé **CR1** est le moins massif de la catégorie car il implique une répétition intra-récit qui tente de limiter la désorganisation en évitant d'aborder certains éléments qui susciteraient une trop forte réactivation pulsionnelle. Par la répétition d'un contenu représentationnel déjà évoqué (et considéré comme non désorganisateur) l'enfant peut poursuivre sa narration en substituant ce contenu à ceux qui peuvent mettre en péril l'équilibre du psychisme. Précisons que le procédé CR1 peut aussi signer une tentative échouée de symbolisation.

3.2.2.10 Synthèse de l'axe Contenu

De manière générale et à l'ensemble des planches, nous pouvons remarquer que l'avancée dans le développement favorise l'augmentation du total des procédés C et CA et des procédés CT3, CP1, CP6, CI1, CIP3, CA2 et CE4. Le développement favoriserait donc progressivement l'expression des procédés C signant un investissement important concernant le contenu des narrations, particulièrement à partir de l'entrée dans la phase de latence.

L'augmentation de la fréquence des procédés CP1, CIP3 et CA2 rend compte de ce que nous avons appelé « la positivation » des éléments de la planche. Elle peut mettre en avant la symbolisation effective des contenus latents figurés sur les planches mais nous pensons qu'il faut l'entendre plus généralement comme une modalité défensive qui a pour fonction de de contre-investir et de transformer les éléments conflictuels potentiellement désorganisateurs en des éléments positifs non désorganisateurs. Dans les deux cas, il s'agit d'un procédé défensif qui vise à annuler la charge conflictuelle de la planche. Le développement favoriserait le déploiement de ce type de processus qui est assez souple, adapté et efficace car il n'obère ni le fonctionnement de l'appareil psychique, ni la narration des récits.

L'augmentation de la fréquence d'apparition des procédés CT3 et CI1 nous semble logique au regard du développement puisqu'ils impliquent une narration banale et une démarche de différenciation de plus en plus appuyée du stimulus avec l'avancée en âge.
La fréquence d'apparition plus importante des procédés CP6 et CE4 avec l'avancée en âge signe la possibilité pour l'enfant de conflictualiser les planches : CP6 favorisant la désobéissance et la possibilité de s'opposer à l'adulte, CE4 rendant compte d'une hésitation sur la direction de l'histoire et donc sur l'identification par l'enfant de plusieurs éléments pouvant plus ou moins réactiver la mise en conflit. Le procédé CE4 peut donc rendre compte

de la sensibilité de l'enfant au contenu latent de la planche et à travers cette sensibilité des potentialités de mise en conflictualisation qui s'accroissent avec le développement.

Si nous partons de l'idée que les éléments positifs peuvent rendre compte de l'expression d'une modalité défensive, les éléments négatifs sont alors ceux qui participent d'un investissement subjectif important de l'enfant face à la planche. Ils engagent donc une certaine **prise de risque psychique** au sens où l'enfant tente d'investir psychiquement le contenu latent de la planche prenant ainsi le risque d'être débordé pulsionnellement si les modalités défensives qu'il met en place sont insuffisantes et/ou pas assez efficaces.

La notion de prise de risque que nous soulevons ici concerne finalement la nature même des épreuves projectives dans leur ensemble. Le dispositif projectif est un dispositif qui a valeur d'injonction à symboliser pour l'appareil psychique qui va, au regard de son équipement, statuer sur un potentiel investissement subjectif et donc sur une potentielle prise de risque psychique. En somme, **cette notion de prise de risque psychique est étroitement liée à la question du choix** : l'appareil psychique a le choix d'utiliser le matériel projectif comme il l'entend. Il peut tout autant lui donner des couleurs en déployant un récit riche que le survoler par une description de surface plaquée sans mise en conflictualisation.

L'investissement subjectif le plus important au CAT est repérable à travers l'expression de contenus négatifs et conflictuels (CP2, CP3, CP4, CP5, CP6, CIP4 et CA3).
Un investissement subjectif moins important pourrait se traduire par le recours à des contenus positifs (CP1, CP7, CIP3, CA2) dont la valeur peut, en fonction de leur contexte d'apparition, être défensive ou signer la symbolisation effective du contenu latent de la planche. L'avancée dans le développement favorise un investissement subjectif moins important des planches du CAT puisque la fréquence des procédés CP1, CIP3 et CA2 augmente avec l'avancée en âge.
Un investissement subjectif très peu important se manifestera par la neutralisation des interactions (CIP2) qui rend compte de l'impossibilité pour l'enfant d'investir subjectivement les contenus de la planche du fait de l'importance de la réactivation pulsionnelle qu'ils sollicitent et qui fait émerger des modalités défensives assez radicales.
L'absence totale d'investissement subjectif de l'enfant peut être identifiée à partir des procédés CT1 et CIP1 qui rendent compte de la pétrification de la pulsion face au contenu latent sollicité par la planche. Ces modalités défensives très radicales diminuent avec

l'avancée dans le développement et sont plutôt contemporaines du groupe des 3 ans et de celui des enfants de 4-6 ans.

Nous constatons à nouveau la présence de phénomènes particuliers au cours de la latence qui rendent compte d'une évolution non linéaire des procédés. Ces phénomènes concernent à nouveau la traversée du complexe œdipien et la fin de la latence/entrée dans la préadolescence. Ces éléments confirment que la phase de latence ne doit pas être considérée comme une phase homogène surtout à partir de 9-10 ans. La fin de la phase de latence et sa proximité avec le début de la préadolescence semble favoriser un basculement défensif particulier qui se manifeste par le recours à certaines modalités défensives contemporaines de stades antérieurs de développement. Ces éléments mettent en avant l'importance de la réactivation pulsionnelle et de la sensibilité de l'enfant à certains contenus très régressifs. Cette sensibilité s'accroît d'autant plus que l'enfant s'approche du début de la préadolescence ce qui nous fait dire que cette période de développement engage des modalités défensives qui peuvent être radicales et signer la défaillance transitoire du refoulement.
Ces deux temps sont synonymes d'une fluctuation des modalités défensives consécutives des remaniements narcissiques et objectaux engagés à ces périodes. L'accalmie pulsionnelle synonyme de la latence se situerait plutôt entre 7 et 9 ans. Le début et la fin de la latence mettraient donc en lumière la bascule des investissements et des modalités défensives.

3.2.3 Axe Langage et Situation projective (LSP)

Tableau 65 - Fréquence d'apparition des procédés en fonction de l'âge de l'enfant

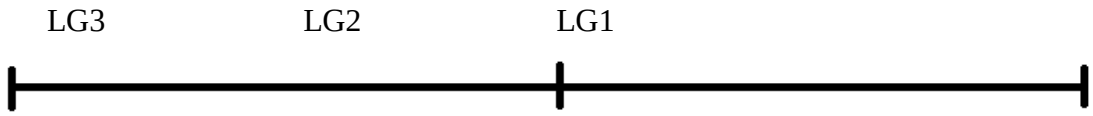
	Présence qui augmente avec l'âge	**Présence qui décroit avec l'âge**
Ensemble des planches	SI1	LV3, LM1, LM2, LM5, SI3, SI4
Par planche		
Planche I	LG1	LV5
Planche II	LG1	LG2, LV6
Planche III		
Planche IV		
Planche V		
Planche VI		
Planche VII	LG1	LV1
Planche VIII		
Planche IX		LM2
Planche X		

3.2.3.1 Forme Globale de la narration (LG)

Par planche

Aux planches I, II et VII, l'avancée en âge de l'enfant favorise l'augmentation de la narration de bonne qualité (LG1) ce qui indique que les modalités défensives s'expriment à ces planches de moins en moins à travers le langage pour lui préférer d'autres types de modalités défensives. Cela doit être d'autant plus remarquable que les planches I et VII engagent des sollicitations orales particulièrement régressives.

Continuum



Le procédé **LG3** est le plus radical car il implique une importante difficulté sur le plan du langage c'est-à-dire la désorganisation à la fois des sphères verbale et motrice. Ce procédé rend compte du débordement très important des modalités défensives qui ne parviennent pas à gérer l'afflux pulsionnel réactivé par la sollicitation latente de la planche.

Le procédé **LG2** rend compte d'une désorganisation moins importante car il implique une seule des dimensions langagières : soit le langage verbal, soit le langage moteur. Ce procédé rend compte d'une désorganisation moins importante et d'une plus grande solidité des défenses mises en place par l'appareil psychique.

Le procédé **LG1** met en avant l'efficience des modalités défensives puisqu'aucune des dimensions du langage (verbal ou moteur) n'est entravée au cours du récit de l'enfant ce qui signifie que la sollicitation latente de la planche peut être soit complètement évitée par l'usage d'autres modalités défensives, soit symbolisée sans achoppements particuliers.

Cas particuliers

À l'ensemble des planches, nous remarquons que la narration de bonne qualité (LG1) est très faible au cours de la traversée œdipienne. La désorganisation du langage (LG3) chez les

enfants traversant l'Œdipe est équivalente à celle observée chez les enfants les plus jeunes. C'est particulièrement à l'âge de 5 ans (c'est à dire au temps fort du complexe œdipien) que la désorganisation du langage augmente massivement pour chuter ensuite jusqu'à 10-12 ans.
Aux planches I, II et VII, nous observons que la narration de bonne qualité (LG1) atteint sa fréquence minimale à 5 ans c'est-à-dire en plein complexe œdipien ce qui confirme nos interprétations précédentes. Nous observons la décroissance de la fréquence d'apparition du procédé à 10-12 ans aux planches II et III ce qui souligne la sensibilité des préadolescents aux contenus latents.

À la planche II, nous constatons que la narration de qualité intermédiaire (LG2) est plus importante à 10-12 ans. Cela signe à nouveau à quel point la préadolescence est un temps particulier sur le plan défensif et pulsionnel.

3.2.3.2 Langage Verbal (LV)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, l'agitation verbale (LV3) décroit avec l'avancée en âge de l'enfant. Ce procédé rend plus compte d'une désorganisation de l'appareil psychique que d'une manifestation défensive. Il est contemporain des stades antérieurs du développement car il apparait de manière importante chez les enfants de 3 ans et de manière légèrement moins importante pour le groupe des 4-6 ans. Il signe la désorganisation du langage verbal sous la pression pulsionnelle et rend compte du débordement des défenses.
Le recours à l'historisation du récit (LV7) augmente avec l'avancée en âge, particulièrement à partir de la latence. Il s'agit d'une modalité défensive souple qui permet une mise à distance n'obérant pas le fonctionnement de l'appareil psychique. Elle rend également compte de l'investissement de la pensée et de la temporalité psychique.

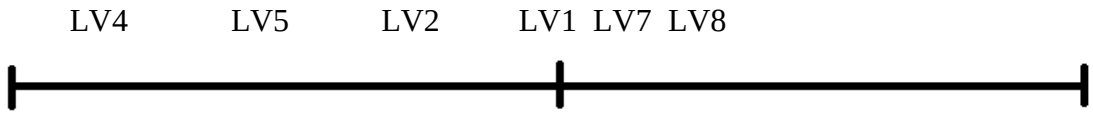
Par planche

La planche II met en avant la décroissance des problèmes syntaxiques (LV6) en fonction de l'avancée en âge. Les périodes anteœdipienne et œdipienne sont synonymes de désorganisation de la verbalisation signant ainsi la force de la réactivation pulsionnelle et

l'impuissance des modalités défensives. Avec l'avancée dans le développement, ce sont d'autres modalités défensives qui vont prendre le relais et dont la présence est identifiable à l'absence de désorganisation verbale.

À la planche VII, nous observons la diminution des bruitages et des onomatopées (LV1) avec l'avancée en âge. Ce procédé rend généralement compte de la surprise de l'enfant face à cette planche qui sollicite directement la pulsion orale agressive. Le recours à ce procédé permet au psychisme de gagner du temps pour évaluer le contenu latent et mettre en place les modalités défensives permettant de contenir la pulsionnalité.

Continuum



Le procédé **LV4** est le plus radical de cette catégorie de cotation sur le plan défensif. Il formalise une inversion ou une hésitation pronominale. L'inversion met en avant la trop forte charge pulsionnelle ingérable par l'appareil psychique tandis que l'hésitation met en lumière une modalité défensive qui rend compte d'une tentative de modification du sexe d'un des personnages. L'hésitation exprime une tentative d'aménager le stimulus afin qu'il soit moins désorganisateur et que la conflictualisation puisse être gérable par l'appareil psychique.

Le procédé **LV5** est moins massif que le procédé **LV4** car il formalise une modalité défensive qui a pour fonction d'éviter certains éléments du contenu latent de la planche grâce à la répétition. Aussi désorganisatrice que puisse paraitre la répétition de phonèmes, elle peut avoir comme bénéfice secondaire de faire gagner du temps à l'appareil psychique pour tenter de juguler la pulsion et de mettre en place d'autres modalités défensives quand la contenance pulsionnelle échoue ou de se focaliser sur les éléments les moins désorganisateurs.

Le procédé **LV2** est moins massif que les précédents car il rend compte des silences qui apparaissent dans la narration et qui permettent à l'enfant de gagner du temps pour contenir la pulsionnalité ou pour modifier la direction de son récit. Malgré sa présence très fréquente au sein des narrations, ce procédé semble moins radical que LV5 car il n'implique pas de désorganisation particulière sur le plan verbal. Précisons que son usage important donne à

voir une discontinuité narrative (récits hachés) qui retentit sur la lisibilité du récit et signale la mise en difficulté de la symbolisation secondaire.

Le procédé **LV1** est peu défensif et signe généralement la surprise de l'enfant face à la planche. Il peut aussi être utilisé comme appui au déploiement du récit afin de lui donner un supplément d'âme. Quand il signe la surprise et/ou le choc face à la planche, il peut s'entendre comme une modalité défensive qui permet, par la manifestation oralisée du choc, d'intégrer psychiquement la sollicitation latente de la planche. Par ailleurs, on peut à nouveau mettre en avant le gain de temps pour l'appareil psychique qui permet de trouver la modalité défensive la plus adaptée face au contenu latent de la planche.

Le procédé **LV7** est peu défensif car l'historisation du récit est avant tout à entendre comme une tentative de déploiement de la narration qui participe de sa richesse et indique l'efficience de la symbolisation secondaire. Il peut favoriser mise à distance du contenu latent à travers le recours important aux temps du passé ou du futur qui permet d'éviter l'évocation du présent c'est-à-dire ce qui est figuré sur la planche. Ce procédé doit être entendu comme une défense souple et adapté car il ne provoque ni la désorganisation, ni l'immobilisation de l'appareil psychique et favorise le déploiement de contenus.

Le procédé **LV8** est une modalité défensive qui implique l'évocation d'une représentation dont la charge affective pour le sujet est niée avec une négation. Ce procédé qui utilise systématiquement la négation apparait régulièrement au sein des récits et s'apparente à la dénégation. Nous considérons cette modalité défensive comme peu radicale car elle favorise l'énonciation d'une représentation même si le sujet s'en distancie ensuite via la négation.

<u>Cas particuliers</u>

À la planche II, les problèmes syntaxiques (LV6) sont moins importants à partir de 6 ans c'est-à-dire à l'entrée en latence. Cela nous permet d'associer clairement le complexe œdipien à d'importantes difficultés sur le plan de la symbolisation secondaire liées à la massivité de l'afflux pulsionnel. La désorganisation du langage verbal signe donc la mise en conflictualité de l'Oedipe.

À la planche IV, nous observons que la capacité d'historiser le récit (LV7) est minimale à l'âge de 4 ans. Cela est d'autant plus remarquable que la planche IV facilite largement la narration d'un avant et d'un après la figuration de la planche ce qui n'est pas possible ici pour les enfants œdipiens du fait de la conflictualité œdipienne. Les enfants âgés de 3 ans peuvent plus facilement utiliser des temps du passé ou du futur que les enfants traversant l'Oedipe. La dynamique œdipienne entache donc les potentialités de la symbolisation secondaire.

À la planche VII, les bruitages et onomatopées (LV1) augmentent à 5 ans et à 10-12 ans. L'élévation de ce procédé à 5 ans s'inscrit dans la logique de la dynamique œdipienne et de la surprise que peut générer la présentation de cette planche qui renvoie l'enfant à la mise à exécution de l'angoisse de dévoration ou de castration. L'augmentation de LV1 à 10-12 ans rend à nouveau compte de l'économie défensive particulière de la préadolescence en lien avec une sensibilité élevée à la question de la castration.

À la planche X, la formulation négative (LV8) augmente particulièrement à l'âge de 5 ans ce qui signe l'importance de l'angoisse de castration et de l'impuissance qui émerge au moment de l'acmé œdipienne. Ce procédé atteint son maximum à 9 ans ce qui signe la persistance de l'angoisse de castration et de l'impuissance au cours de la latence. La sensibilité de l'enfant latent à ces sollicitations est donc très importante et semble pouvoir être réactivée aisément.

3.2.3.3 Langage Moteur et mobilisation corporelle (LM)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, les mouvements de planche (LM2) et l'instabilité motrice (LM5) diminuent avec l'avancée en âge de l'enfant. Ces modalités défensives qui rendent compte du recours important à la sphère motrice sont principalement utilisées par les enfants de 3 ans et en partie par ceux du groupe 4-6 ans. Cela souligne l'importance du registre moteur et corporel en tant qu'étayage au déploiement de la narration de l'enfant particulièrement à 3 ans. Le corps est donc le siège des toutes premières formes défensives. La diminution à l'ensemble des planches du recours à ces procédés à la latence rend compte de la substitution progressive du registre moteur au registre verbal soulignant le déploiement de la symbolisation secondaire.

Par planche

À la planche IX, nous observons la diminution du mouvement de planche (LM2) avec l'avancée en âge de l'enfant. Le recours au registre moteur en tant que modalité défensive disparait ici progressivement au profit d'autres modalités plus efficaces qui s'inscrivent dans d'autres registres. La modalité défensive sous-tendue par le recours au procédé LM2 favorise à la fois la mise à distance de la planche (par sa manipulation par exemple) ainsi qu'une tentative de contrôle du déroulement de la passation à des fins de réassurance.

Continuum

Le procédé **LM3** est la modalité défensive la plus radicale de cette catégorie de cotation car nous considérons que le retrait est la dernière possibilité de l'appareil psychique pour éviter la désorganisation et le débordement pulsionnel. Il n'y a pas de défense plus massive et efficace que de se retirer de la situation projective même si cela s'avère très couteux sur le plan économique. Le retrait implique la suspension de la présence de l'enfant au sein de la situation projective. Cette modalité défensive rend compte de la puissance de la réactivation pulsionnelle liée au contenu latent de la planche.

Le procédé **LM6** est moins radical que **LM3** car au lieu d'un comportement d'isolement, l'enfant va tenter de mettre à distance, au sens propre du terme c'est à dire physiquement, le contenu latent de la planche. Ces déplacements ne s'inscrivent pas dans le cadre de ceux qui favorisent et étayent le déploiement du récit et ont bien valeur d'évitement de la planche et du contenu latent qu'elle sollicite.

Le procédé **LM2** est moins radical que les précédents car il implique non plus un retrait ou un déplacement mais seulement un mouvement de planche c'est-à-dire qu'elle est manipulée plusieurs fois au début ou au cours de la narration. Ce procédé participe dans certains cas de la différenciation du stimulus. Néanmoins, il signe généralement une tentative de mise à distance directe de la planche par l'enfant. Le recours à cette modalité défensive diminue

avec l'avancée dans le développement pour être remplacé par des modalités plus efficaces et moins couteuses.

Le procédé **LM1** qui formalise la mobilisation corporelle et les mises en scène est une modalité défensive peu radicale car elle n'empêche pas le déploiement du récit et le favorise même dans un certain nombre de cas en permettant à l'enfant de donner un supplément d'âme au récit (imitation d'un personnage par exemple). Dans les autres cas, cette modalité défensive a pour fonction d'éviter le contenu latent de la planche. Par exemple, l'utilisation du geste de pointage pour désigner certains personnages se substituant à la verbalisation et permettant de ne pas aborder la conflictualisation liant les personnages.

Le procédé **LM4** qui formalise le rire au sein de la situation projective et du récit de l'enfant est une modalité défensive peu massive. Il doit s'entendre comme une défense qui permet de limiter l'angoisse et de la transformer par le renversement de la tonalité affective. Cette modalité défensive est efficace et peu couteuse sur le plan de l'économie psychique. Par ailleurs, elle se trouve être plutôt adaptée à la situation projective et à la narration des récits.

Le procédé **LM5** n'a pas été intégré au continuum car il signe avant tout la désorganisation de l'appareil psychique face à la sollicitation latente de la planche.

Cas particuliers

À l'ensemble des planches, nous constatons que les procédés liés à la motricité (total LM) sont assez peu sollicités à 7 et à 8-9 ans du fait de l'investissement important de l'activité représentative à l'entrée dans la latence. Ces procédés augmentent pourtant pour les enfants de 10-12 ans ce qui illustre à nouveau leur sensibilité importante à certaines sollicitations des planches. Dans ce contexte, elles peuvent rendre compte de procédés anti-dépressif et d'une externalisation des conflits. Ainsi, nous pouvons dire que la dynamique développementale favorise la substitution du langage verbal au langage moteur mis à part à la préadolescence.

À l'ensemble des planches, nous pouvons observer que la mobilisation corporelle est à son maximum au cours du complexe œdipien. Cela signe la nécessité pour l'enfant d'éviter la mise en conflictualisation à cette période de développement soit en utilisant des gestes de pointages, soit en imitant les personnages. Dans les deux cas, la modalité défensive transite par le canal corporel. Sa décroissance ensuite rend compte du travail de la latence qui

implique de privilégier la verbalisation à l'agir moteur. Sa réaugmentation à 10-12 ans signe à nouveau la particularité de la préadolescence et la valeur anti-dépressive et d'externalisation qu'elle peut exprimer.

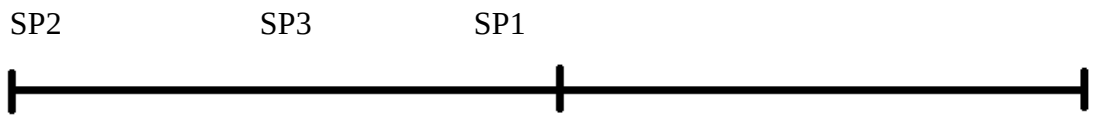
À l'ensemble des planches, le mouvement de planche (LM2) baisse de manière importante de 3 à 4 ans et illustre le point de bascule défensif qui s'opère à l'entrée dans l'Oedipe tandis que la préadolescence signe le retour de modalités défensives issues de phases de développement antérieures rendant compte d'une extériorisation des conflits psychiques.

À l'ensemble des planches, l'instabilité motrice (LM5) augmente fortement à l'âge de 5 ans ce qui signifie que la désorganisation s'exprime préférentiellement par le canal corporel à l'acmé du complexe œdipien. En lien avec les éléments que nous avons déjà interprétés concernant le langage verbal, nous pouvons dire que le complexe œdipien favorise la désorganisation à la fois du registre verbal et du registre moteur.

3.2.3.4 Situation projective (SP)

Les procédés de cette catégorie de cotation ne permettent de faire émerger aucune différence significative en fonction des variables âges et groupe d'âge du fait de leur cotation très marginale. Nous proposons néanmoins un continuum qui reste théorique puisqu'il n'est basé sur aucune donnée empirique issue de la démarche comparative GE. Il a été constitué avant tout à partir de notre expérience clinique concernant l'apparition et la cotation de ces procédés au sein des protocoles CAT.

<u>Continuum</u>



Le procédé **SP2** est le plus radical de la catégorie de cotation car il formalise le refus de l'enfant de raconter une histoire à la planche qui lui est présentée. Le refus est sous-tendu par une réactivation pulsionnelle très importante liée au contenu latent qui fait craindre à l'appareil psychique une potentielle désorganisation psychique. L'angoisse est tout à fait

palpable à travers l'usage de ce type de procédé. Cette modalité défensive assez rare met en évidence une véritable difficulté concernant la sollicitation latente de la planche.
Le procédé **SP3** est une modalité défensive moins radicale que la précédente car il subsiste a minima une tentative pour déployer un récit à la planche. Cette tentative est échouée mais elle a le mérite de souligner qu'il n'y a pas refus direct de la planche. La réactivation pulsionnelle est donc ici moins importante que pour le procédé SP2.

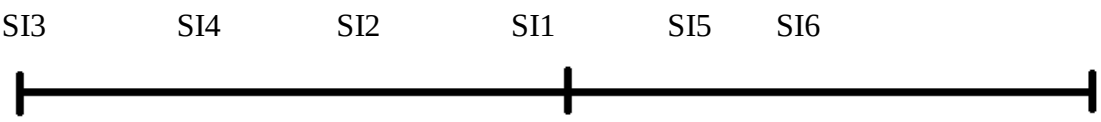
Le procédé **SP1** est le procédé le moins radical de ceux issus de cette catégorie de cotation car il rend compte d'une manifestation de choc de l'appareil psychique de l'enfant face à la sollicitation latente de la planche qui lui est présentée. Cette manifestation de choc permet aussi à l'appareil psychique d'évaluer le contenu latent et de pouvoir gagner du temps afin de mettre en place la modalité défensive la plus adaptée. Contrairement aux deux précédents, ce procédé ne bloque ni le fonctionnement de l'appareil psychique ni le déploiement du récit.

3.2.3.5 Interventions de l'enfant (SI)

Ensemble des planches

À l'ensemble des planches, nous pouvons remarquer que les digressions (SI3) et les associations (SI3) diminuent avec l'avancée en âge de l'enfant. Cela nous indique leur caractère radical sur le plan défensif. Ces procédés rendent compte de discontinuités et de ruptures au sein du récit pour évoquer soit une association personnelle soit une digression. Ce processus s'exprime généralement par un détachement du contenu manifeste de la planche qui permet d'éviter la conflictualisation du contenu de la planche. Ces modalités défensives s'expriment donc préférentiellement avant l'entrée en latence.

Continuum



Le procédé **SI3** est une modalité défensive qui rend compte d'une digression au sein de la narration de l'enfant et qui est très radicale sur le plan psychique. La digression implique un

changement de sujet de la part de l'enfant qui va rompre la continuité du récit qu'il a commencé à déployer pour évoquer d'autres contenus qui ne sont pas directement en lien avec ceux de la planche. Quoi de mieux pour éviter un engagement subjectif dans la narration que de digresser et de parler d'autre chose ?

Le procédé **SI4** est une modalité défensive moins radicale que la précédente car le clinicien peut saisir le lien associatif qui unit la narration déployée et l'association de l'enfant. La mise à distance est moins massive pour ce procédé car subsiste un sens minimal à l'association de l'enfant dans son lien avec la planche. Cette association par la mise à distance qu'elle opère dit autrement ce que l'enfant ne peut pas dire dans son histoire.

Le procédé **SI2** qui formalise les questions et demandes au clinicien est polysémique quant à sa valeur défensive et ce, en fonction du type de question posé. Si la question porte explicitement sur le contenu, elle devra plutôt être entendue comme une mise à distance peu radicale et transitoire. Si la question porte sur un élément de la situation projective, la modalité défensive sera alors considérée comme signant une tentative d'évitement de la conflictualisation sollicitée par la planche.

Le procédé **SI1** met en lumière l'incursion d'éléments afférant à la réalité de la situation projective au sein de la narration. Ce procédé défensif peu radical rend compte de l'appui nécessaire à l'appareil psychique de l'enfant pour construire son récit. Il illustre aussi une expression défensive qui permet de s'extraire de sa narration pour s'accrocher à un élément de la réalité et mettre à distance certains éléments du contenu de la planche. Son usage massif signe la discontinuité du récit et la difficulté à investir pleinement et dans la continuité l'espace intermédiaire déployée au cours de la passation.

Le procédé **SI5** qui rend compte de critique/valorisation concernant le matériel CAT et/ou la situation projective peut être interprété comme étant une modalité défensive peu massive. Il implique l'évitement de la sollicitation latente en se focalisant sur la situation projective (longueur de l'épreuve, prise en note des récits) ou les différentes dimensions inhérentes au matériel (planche, dessins, estompages). C'est le matériel CAT qui provoque la nécessité de cet évitement du contenu latent et qui le favorise à la fois.

Le procédé **SI6** qui comprend les phénomènes de critique/valorisation à l'égard du clinicien ou de l'enfant lui-même est une modalité défensive plus radicale que la précédente car elle favorise l'évitement de la conflictualisation par une centration de l'enfant sur lui même ou sur la figure du clinicien au sein de la situation projective. Cet évitement nous semble être une modalité plus massive que la centration sur le matériel. Par ailleurs, elle peut mettre en lumière le déplacement de certaines problématiques ou relations d'objet qui vont alors se réactualiser sur le plan transférentiel pendant la passation du CAT.

Cas particuliers

À la planche X, nous constatons la fréquence d'apparition maximale de la critique/valorisation de l'enfant ou du clinicien (SI6) à 4 ans. Nous l'interprétons comme un corrélatif de l'angoisse de castration qui peut émerger à cette planche, le procédé SI6 signant alors soit une dévalorisation narcissique de l'enfant au sein de son récit, soit une projection de sa propre dévalorisation sur le clinicien. Cette impuissance est donc clairement liée à la sollicitation latente de la planche. À partir de 6 ans, le procédé décroit jusqu'à son augmentation à la préadolescence (10-12 ans). À la planche X, cette modalité défensive a pour fonction essentielle de protéger le moi par la verbalisation de l'impuissance qui va favoriser l'évitement du contenu latent même si celle-ci se rejoue au sein de la situation projective à travers la manifestation de ce procédé.

3.2.3.6 Synthèse de l'axe Langage et Situation Projective

À l'ensemble des planches, la fréquence d'apparition des procédés LV7 et SI1 augmente avec l'avancée en âge tandis que les procédés LV3, LM1, LM2, LM5, SI3 et SI4 décroient avec le développement.

Le développement favorise une plus grande efficience défensive qui limite la désorganisation de l'enfant sur le plan verbal (LV3) ou moteur (LM5). Cette efficience permet de contenir la pulsionnalité et d'éviter qu'elle ne déborde le psychisme. La décroissance des procédés SI3 et SI4 qui formalisent un débordement tel que l'enfant se détache de la réalité perceptive confirme le déploiement de processus défensifs plus contenants.

Le recours à la motricité dans son ensemble se raréfie avec l'avancée en âge sans pour autant disparaitre totalement (LM1, LM2). Le développement de l'enfant favorise la bascule progressive de l'acte moteur à la verbalisation qui signe le déploiement des processus de symbolisation, particulièrement à partir de l'entrée en latence. Les modalités défensives sont plus souples et adaptées comme à travers le recours à l'historisation du récit (LV7) ou à l'appui sur la situation projective (SI1) provoquant alors une discontinuité narrative.

Le complexe œdipien met particulièrement à l'épreuve les processus de symbolisation à l'entrée dans le complexe et une fois son apogée atteinte (5 ans). La désorganisation du langage est au maximum à cette période à l'ensemble des planches. Le recours à l'acte moteur est également important à cette période et rend compte de l'intensité du débordement du psychisme. La désorganisation importante du langage signifie donc généralement que l'enfant est aux prises avec le conflit œdipien.

L'entrée dans la préadolescence est à nouveau synonyme d'une régression défensive au sens où des modalités contemporaines de stades de développement antérieurs réapparaissent. La fragilité et le débordement des processus défensifs provoque une désorganisation du langage plus importante ainsi qu'un recours à la motricité plus fréquent. Le remaniement œdipien à l'entrée dans la préadolescence rend compte de l'impossible acceptation de la perte de l'objet œdipien. Ce remaniement va faire émerger des modalités défensives plutôt contemporaines à l'Oedipe.

3.3 Temps, mots et épreuve des choix

À l'ensemble des planches, nous constatons que plus l'enfant avance en âge et plus le nombre de mots et le temps total nécessaire aux différentes narrations est élevé. Chez les enfants de 3 ans, le temps total de la narration est assez court et le nombre de mot très faible. Cela rend compte d'un processus défensif qui implique l'expression d'un récit restreint pour aborder le moins possible le contenu latent des planches et éviter la mise en conflictualisation. Le peu de développement du langage à cette période peut aussi rendre compte du caractère peu étoffé des récits. Les enfants qui traversent le complexe œdipien sont en mesure de déployer plus amplement leurs narrations mais de manière contrôlée pour éviter d'aborder certains éléments trop signifiants. Au cours de la latence, les enfants déploient largement leur récit mais ce déploiement important peut aussi être synonyme d'une

expression défensive visant à détailler un nombre important d'éléments qui ont valeur d'écran par rapport au contenu latent de la planche.

Nous observons une différence importante concernant le temps total entre le groupe des enfants de 3 ans et celui des enfants de 6-12 ans aux planches **I**, **III**, **V** et **VI**. Ces quatre planches sollicitent des contenus latents difficiles à symboliser et à traiter pour l'appareil psychique de l'enfant qu'il s'agisse de la planche de l'oralité (PI), de celle de la dialectique puissance/impuissance (PIII) et de celles figurant la scène primitive (PV et PVI). À partir de la latence, les récits à ces planches augmentent considérablement comparativement à ceux des enfants de 3 ans ce qui confirme la bascule défensive qui s'opère à l'issue de l'Oedipe.
Nous observons également cette dynamique concernant le nombre de mots aux planches **I**, **III** et **IV** qui engagent de manière générale l'élaboration de la position dépressive ainsi qu'à la planche II à travers une différence entre le groupe 4-6 ans et le groupe 6-12 ans. Cette dynamique confirme les interprétations déjà formulées plus haut et indique que les enfants de ces deux groupes d'âge utilisent des modalités défensives opposées concernant le déploiement du récit : les enfants de 3 ans vont peu déployer leurs récits tandis que les enfants latents le déploieront massivement. Dans les deux cas, ce déploiement restreint ou très important peut signer l'expression d'une modalité défensive.

À **la planche IV**, nous constatons des différences significatives entre les trois groupes d'âge. Il y a donc une évolution progressive au niveau du déploiement du récit en fonction de l'avancée en âge qui correspond à une évolution progressive des modalités défensives. À cette planche, plus l'enfant est avancé en âge, plus il va être en mesure de déployer son récit.

À **la planche II**, nous pouvons constater que les enfants du groupe CSP défavorisé utilisent moins de mots dans leurs récits que ceux du groupe CSP favorisé. Les enfants de CSP défavorisés recourent donc à une modalité défensive plus radicale qui implique une importante restriction du récit. Cela signifie que leur sensibilité au contenu latent est plus massive et que leur système défensif est peu efficace. En comparaison, les enfants de CSP favorisés sont en mesure de déployer un peu plus amplement leurs récits ce qui signifie que leurs modalités défensives sont plus efficaces car elles favorisent une expression moins entravée sans pour autant que les récits soient aussi déployés qu'à la latence.

Nous présenterons l'épreuve des choix dans la partie organisateurs processuels car elle ne nous semble pas être interprétable sur le plan des modalités défensives.

4. Organisateurs processuels du psychisme

Cette partie a pour fonction de traiter de l'évolution de l'organisation de la pulsion en fonction du développement de l'enfant en l'articulant aux deux principaux organisateurs processuels du psychisme que sont la position dépressive et le complexe œdipien. Nous proposons l'interprétation des données issues de l'approche comparative du GE à partir des organisateurs processuels du psychisme et de la pulsion. L'objectif est d'identifier la nature des processus psychiques mis en jeu à travers les procédés face à la réactivation pulsionnelle sollicitée par le contenu latent des planches. Ces différents indicateurs seront identifiés à partir des trois axes de cotation que nous avons constitués.

Pour chaque catégorie de cotation, nous reprendrons les données déjà détaillées dans la partie 3 « angoisse et modalités défensives » et les interpréterons à l'ensemble des planches et aux planches concernées. Nous intégrerons directement les cas particuliers à nos interprétations.

4.1 Axe Perception

4.1.1 Perception Globale (PG)

À la planche I, nous observons pour les enfants de 10-12 ans que **PG2** va progressivement se substituer à **PG3** et favoriser une différenciation plus efficiente des personnages se dégageant du fond de la planche et des éléments de l'environnement. L'apparition de PG3 à cette période peut rendre compte de la fragilité de la position dépressive (différenciation moi/non-moi) et des assises narcissiques mises en jeu par la sollicitation orale archaïque de la planche liée à la dialectique gratification/frustration. Pour les enfants de 3 ans, la proximité temporelle avec l'élaboration de la position dépressive réactive fortement la porosité de la différenciation figure/fond et de la constitution d'objets différenciés ce qui explique le pourcentage élevé de ce procédé. Pour les enfants de 4-6 ans et ceux de la latence (6 à 8-9 ans), la croissance de PG3 à cette planche peut rendre compte des mêmes difficultés.

À la planche II, **PG1** augmente avec l'âge est de plus en plus précise et de moins en moins entravée signant la stabilisation de la position dépressive et la possibilité de symboliser la

triangulation sans recourir à une modification du stimulus. Le contenu latent de cette planche sollicite prioritairement la dynamique œdipienne ce qui explique l'élévation progressive de ce procédé. L'entrée dans la préadolescence est synonyme d'une sensibilité accrue aux contenus œdipiens et d'une fragilité importante liée au remaniement du complexe (PG2 augmente, PG1 baisse). Le rapproché conflictuel ou libidinal des parents peut ainsi et réactiver la perte de l'objet œdipien et favoriser la modification du stimulus de la planche.

À **la planche V** dont le contenu latent renvoie à la scène primitive, nous observons une focalisation importante sur le registre perceptif qui rend compte de la pulsion scopique et qui s'appuie sur la possibilité de différencier forme et fond à la planche. Cela est d'autant plus le cas que le détail des bosses dans le lit parental est suffisamment ambigu pour renvoyer l'enfant au fantasme des parents combinés et à la culpabilité des pulsions voyeuristes. La différenciation des personnages et des éléments de l'environnement est fréquemment rendue difficile à cette planche du fait de la saturation pulsionnelle liée à la traversée œdipienne. La cotation de **PG3** à cette période constitue un instantané de la difficile gestion pulsionnelle de l'enfant. L'augmentation de la fréquence de ce procédé à 10-12 ans signe la sensibilité très importante de l'enfant préadolescent aux contenus régressifs liés à l'Œdipe qui provoquent un retour pulsionnel massif dans le psychisme de l'enfant.

4.1.2 Perception des Personnages (PP)

À l'ensemble des planches, nous avons déjà signalé plus haut la dynamique **PP/PE** et la bascule progressive qui va favoriser le déploiement des procédés PE qui vont coexister avec les procédés PP puis s'y substituer de manière de plus en plus importante. La décroissance de ces procédés signe une double possibilité pour l'enfant : celle d'investir l'environnement non plus dans une fonction de miroir mais comme un étayage permettant le déploiement des mouvements identificatoires et celle de s'extraire de la mise en conflictualité familiale (complexe œdipien) pour investir l'environnement externe. La bascule des investissements narcissiques aux investissements objectaux est identifiable au rapport du nombre de procédés PP et de procédé PE.

Les procédés PP participent de la délimitation/non-délimitation des personnages à travers la mention de leur présence, de leur absence ou de certains de leurs détails. La focalisation importante sur ces procédés après 6 ans peut rendre compte de l'instabilité de la position

dépressive. Avant 6 ans et l'entrée dans la latence, elle met plutôt en avant la stabilisation de la position dépressive ou son remaniement réactivé par le conflit œdipien.
La décroissance avec l'avancée dans le développement des scotomes (PP1, PP2, PP6) rend compte de la différenciation de plus en plus précise du stimulus de la planche et des personnages qui participe de la stabilisation de la position dépressive et de la différenciation moi/non-moi. Ils sont sous-tendus par des modalités défensives radicales qui modifient la réalité perceptive de la planche et qui participent d'un déni du stimulus qui est à mettre en lien avec le clivage objectal de la position schizo-paranoïde (certains personnages sont mentionnés tandis que d'autres non).
L'apparition fréquente de ces procédés après 6 ans (hormis à 10-12 ans) traduit une instabilité de l'accès à la position dépressive. Il est bien évidemment nécessaire de prendre en compte la nature des planches auxquelles l'enfant opère ces scotomes.

À la planche I, le développement implique le repérage de moins en moins entravé de l'ensemble des personnages présents sur la planche (**PP1**). Leur différenciation rend compte de la stabilité de la position dépressive au sens où celle-ci est suffisamment élaborée et stable pour ne pas être remise en jeu par les sollicitations latentes très précoces de cette planche. Sa présentation aux enfants les plus jeunes peut réactiver la fragilité des assises narcissiques et de la continuité de l'identité et de la représentation de soi. La présence de PP1 après 6 ans peut signer selon les situations la défaillance d'intériorisation d'un bon objet interne ou un contexte de rivalité œdipienne transféré sur la rivalité fraternelle.

À la planche III, l'avancée en âge favorise la mention de la souris (**PP1, PP6**) et donc la possibilité d'accepter la potentielle relation entre les deux personnages dans une dialectique puissance/impuissance. L'impuissance peut renvoyer à la fois à celle ressentie par le moi face à la menace de rétorsion du mauvais objet (position dépressive) et à celle que l'enfant peut éprouver au cours du complexe œdipien à travers la menace de castration par l'objet tiers. Son scotome après l'entrée en latence peut signer la non-symbolisation de l'un des deux organisateurs processuels du psychisme. La manière dont la puissance est symbolisée comme exprimant la destructivité (position schizo-paranoïde) ou comme l'expression de la rivalité dans un contexte œdipien peut permettre d'identifier plus précisément l'organisateur processuel concerné. L'augmentation du scotome à 10-12 ans signe la sensibilité accrue de l'enfant préadolescent face à la réactivation pulsionnelle liée à la perte de l'objet œdipien (impuissance).

À **la planche IV**, le scotome d'un seul personnage (**PP6**) diminue à cette planche avec l'avancée en âge. Il favorise le maintien d'une relation duelle avec l'objet maternel qu'il s'agisse du scotome du petit dans la poche ou du petit kangourou sur un vélo. Au niveau de la position dépressive, la présence de scotome à cette planche peut signer la porosité de la différenciation moi/non-moi à travers l'impossibilité d'identifier les trois protagonistes particulièrement quand un des petits n'est pas perçu comme différencié de l'adulte. Sur le plan œdipien, le scotome peut exprimer une rivalité fraternelle ainsi qu'une difficulté de symbolisation des fantasmes originaires quand le petit dans la poche est visé. Ces scotomes rendent alors compte du non-dépassement du complexe œdipien.
L'augmentation de PP6 à 7 ans à l'entrée dans la latence signe le maintien du désir de relation exclusive à l'objet maternel. Son augmentation à 10-12 ans signe à nouveau la particularité de la préadolescence qui semble favoriser le remaniement les deux organisateurs processuels et la réactivation du désir œdipien.

À **la planche V**, la fonction perceptive de moins en moins entravée à cette planche (**PP2, PP6**) qui sollicite particulièrement le fantasme originaire de la scène primitive. La sollicitation de la pulsion scopique est ici très importante et favorise chez les plus jeunes le scotome de l'ensemble des personnages ou d'un seul d'entre eux. L'objectif étant de ne pas aborder la mise en conflictualisation de la scène primitive. Leur apparition à 3 ans et au cours du complexe œdipien rend compte de l'afflux pulsionnel important qui envahit l'appareil psychique de l'enfant et des composantes phobiques qui accompagnent la mise en crise œdipienne. Leur présence après la latence, même si elle décroît, peut indiquer la non-symbolisation des fantasmes originaires à travers la désorganisation perceptive consécutive de la réactivation pulsionnelle.

À la planche VI, l'entrée dans la latence favorise l'appréhension perceptive complète des éléments de la planche (baisse de total PP et de PP1). La sollicitation du fantasme de la scène primitive met l'appareil psychique de l'enfant en difficulté au moment de la traversée œdipienne car elle réactive l'angoisse liée à la mise à l'écart par le couple parental et à un potentiel abandon (position dépressive). L'angoisse de la perte de l'objet peut dominer à cette planche et rendre compte du télescopage de la position dépressive et du complexe œdipien. Le recours aux procédés PP et à PP1 permet d'éviter cette mise à l'écart en maintenant la relation duelle à l'objet.

À **la planche VIII,** le scotome de personnages (PP1, PP6) diminue avec l'avancée dans le développement. À cette planche, il vise généralement le personnage disputant le petit ou l'un des personnages assis sur le canapé en lien avec l'évitement de l'angoisse de castration particulièrement au cours de la phase œdipienne. L'apparition importante de ces procédés chez les enfants de 3 ans et de 4-6 ans signe l'évitement de l'angoisse de castration dans un contexte où les désirs transgressifs sont importants (désobéissance à l'objet parental ou tentative d'entendre la conversation secrète des singes). La présence de ces procédés au cours de la latence peut rendre compte d'une culpabilité massive liée à la transgression de l'Oedipe.

4.1.3 Perception de l'Environnement (PE)

À l'ensemble des planches, nous observons la croissance du **total PE** et des procédés **PE1** et **PE6** tandis que **PE2** diminue au sein des narrations. C'est particulièrement l'entrée dans la latence qui engage une focalisation perceptive sur les éléments constitutifs de l'environnement qu'il s'agisse de leur présence (PE2) ou de leur absence (PE1 et PE6). L'apparition maximale des procédés PE à 6 ans signe la bascule qui se produit à la sortie de l'Oedipe et qui se maintient au cours de la latence.

À **la planche I**, le développement favorise la non-identification du contenu du bol (PE1 et PE6 augmentent) qui renvoie à la dialectique orale gratification/frustration dont la sollicitation s'avère trop régressive pour l'enfant de 7 ans. Cela est d'autant plus le cas que la bascule entre la sortie du complexe œdipien et l'entrée dans la latence s'opère progressivement maintenant pendant un certain temps une sensibilité importante à la position dépressive qui se trouve remaniée à l'issue de l'Oedipe. Chez les enfants latents, le scotome du contenu du bol peut renvoyer soit à un vécu carentiel au stade oral (non-constitution ou instabilité de l'objet interne), soit à l'expression d'une modalité défensive jugulant la réactivation pulsionnelle. La diminution de PE6 à 8-9 ans rend compte de la sensibilité moins importante de l'enfant et de sa possibilité de symboliser le contenu latent de la planche.

À **la planche III**, l'avancée en âge renforce le repérage des éléments de l'environnement (total PE). À cette planche qui sollicite à la fois la menace de rétorsion du mauvais objet (position schizo-paranoïde) et l'angoisse de castration (dynamique œdipienne), le repérage des principaux objets attributs du lion rend compte de la possibilité de mise en conflictualisation car ils engagent un rapport de force ou de puissance/impuissance entre le

lion et la souris. La présence peu importante des procédés PE à 3 ans et 4-6 ans signe la mise en difficulté de l'enfant pour symboliser le contenu latent du fait de l'actualité ou de la proximité temporelle avec la position dépressive et/ou le complexe œdipien. Il montre aussi l'importance de la centration narcissique sur la figure du lion à cette période. Un nombre peu élevé de procédés PE à partir de 8-9 ans peut rendre compte de difficultés de symbolisation concernant la position dépressive ou le complexe œdipien selon la manière dont sont envisagées la puissance et l'impuissance.

À **la planche IV**, nous observons l'augmentation du **total PE** et de **PE1** tandis que le procédé **PE2** décroît avec l'avancée en âge. À partir de la latence, le repérage de l'environnement participe d'une potentialité de mise en conflictualisation à partir de certains détails identificatoires engageant la différenciation moi/non moi (poche du kangourou) ou la dynamique œdipienne (chapeaux, suivez-moi-jeune-homme, sac à main). Ces procédés apparaissent de manière moins importante chez les enfants 4-6 ans puisqu'ils sont au cœur de la traversée œdipienne et que le repérage de certains de ces éléments peut s'avérer désorganisateur. Il est important de repérer quel élément est scotomisé et à quelle thématique il est associé pour saisir l'enjeu et le sens du scotome. Un nombre de procédés PE peu élevé à cette planche combiné à la cotation de PE2 peut signer la mise en difficulté de l'enfant latent concernant l'un des deux organisateurs processuels en fonction du contexte. L'augmentation du total PE peut aussi s'exprimer dans le récit par un surinvestissement des éléments sensoriels qui signe l'angoisse de perte d'objet et de support chez les enfants latents.

À **la planche V**, nous observons la diminution avec l'avancée en âge de l'enfant du procédé **PE2**. La fréquence la plus élevée de PE2 s'observe à 4-6 ans ce qui signe la sensibilité accrue de l'enfant à la scène primitive au cours de la période œdipienne. Le procédé permet de mettre à distance la scène primitive en décontextualisant l'interaction de l'environnement au sein duquel elle se déploie. La présence importante de PE2 permet de repérer que l'enfant traverse l'Oedipe et qu'il est mis en difficulté pour symboliser la scène primitive à cette période. Sa présence après la latence pourrait signer l'impossible symbolisation de la scène primitive et de la position dépressive en fonction de la manière dont la mise à l'écart va être entendue par l'enfant (vécu œdipien ou vécu d'abandon).

À **la planche VI**, l'enfant latent se décentre narcissiquement pour se focaliser sur l'environnement (PE2 baisse, PE6 augmente). L'augmentation de PE6 concerne les feuilles

présentes devant la grotte qui sont associées à la mise à l'écart de l'ourson et à la différenciation intérieur/extérieur. Leur scotome peut signer une mise en difficulté soit de la position dépressive s'il y a centration sur la contenance du lieu et la porosité des limites, soit de l'Oedipe dans le cas où la différenciation des espaces s'accompagne de désirs d'exploration et/ou de transgression. Nous pouvons en conclure que l'évitement de la scène primitive s'opère chez l'enfant jeune par le recours à PE2 tandis qu'il se manifeste chez l'enfant plus âgé par l'importance du scotome du D.

À **la planche VII**, la mention plus importante d'éléments de l'environnement (PE5) à partir de la latence signe la possibilité de contextualiser la scène figurée sur la planche à partir des éléments de l'environnement et donc de la symboliser en partie (ce qui est confirmé par la diminution de PE2). Les enfants les plus jeunes ont donc plus recours au procédé PE2 et utilisent moins le procédé PE5 ce qui signe une plus grande difficulté concernant la mise en conflictualisation de la planche à travers l'impossibilité de s'appuyer sur certains éléments contenants de l'environnement. La centration sur les détails de l'environnement peut aussi participer du surinvestissement de la sensorialité qui signe l'importance de l'angoisse de perte d'objet en lien la défaillance ou l'instabilité de l'objet interne.

À **la planche VIII**, l'avancée dans le développement rend compte de la centration plus importante sur l'environnement (total PE, PE1 et PE6**)**. À cette planche qui favorise le positionnement dans la constellation familiale ainsi que la dialectique obéissance/désobéissance, c'est le cadre qui est fréquemment scotomisé par les enfants pour deux raisons. La première est que la latence favorise l'autonomisation de plus en plus importante de l'enfant et la tentative de s'affranchir des figures parentales. Le scotome du cadre permet à l'enfant de continuer à s'opposer aux parents sans risquer une rétorsion ou une castration. La seconde est en lien avec la culpabilité qu'il peut éprouver s'il n'a pas abandonné la réalisation du désir œdipien. Un nombre peu élevé de procédés PE à cette planche au cours de la latence signe une difficulté à se positionner dans le système familial tandis que le scotome du cadre peut révéler le maintien du désir œdipien.

4.2 Axe Contenu

4.2.1 Total des procédés C

À l'ensemble des planches, la latence favorise le déploiement d'un nombre important de procédés qui engagent le contenu du récit (total C). L'avancée en âge rend compte de potentialités de déploiement du récit et d'un minimum d'investissement subjectif du récit même s'il peut parfois revêtir une valence défensive. L'augmentation de ce type de procédé souligne la focalisation de plus en plus importante en fonction de l'âge sur les procédés liés au récit au détriment de ceux liés au registre perceptif.

À la planche I, nous observons que le **total C** augmente avec l'âge ce qui implique que ce sont les enfants latents qui sont le plus à même de déployer un récit en utilisant des procédés liés au contenu. À cette planche, les enfants les plus jeunes sont mis en difficulté par la sollicitation orale régressive de la planche du fait de la proximité temporelle avec l'abord et la stabilisation de la position dépressive. À cet âge, la narration du récit s'exprime plutôt à partir du registre perceptif qui favorise la différenciation des délimitations, des personnages et des éléments de l'environnement. Un nombre faible de procédés C chez un enfant entré dans la latence pourrait signer une mise en difficulté du stade oral et de l'élaboration de la position dépressive qui se manifesterait par un récit plutôt axé sur l'axe Perception.

À la planche IV les enfants les plus âgés ont plus de facilité à déployer le récit (total C) à cette planche qui implique à la fois la position dépressive à travers la différenciation moi/non moi et la dynamique œdipienne à travers le rapproché corporel et la rivalité fraternelle. La présence importante de ces procédés chez les enfants jeunes rend compte d'une possibilité d'investissement subjectif minimal. Chez les enfants latents, elle signe la mise en difficulté de la symbolisation de la position dépressive si les différenciations entre les personnages ne sont pas mentionnées (CI) ou du complexe œdipien si des éléments conflictuels n'émergent pas au sein du récit (CIP, CA).

À **la planche X**, **le total C** augmente en fonction de l'âge de l'enfant à cette planche qui renvoie à la dialectique obéissance/désobéissance dans un contexte d'analité ainsi qu'à un rapproché corporel adulte/enfant. Les enfants les plus âgés sont en mesure d'investir leur narration à travers un recours important aux procédés **C** et peuvent donc plus aisément symboliser les sollicitations latentes de la planche. Les enfants les plus jeunes semblent moins à même de mettre en conflit et de symboliser la planche en raison du rapproché corporel qui renvoie à la fois à la différenciation moi/non-moi et au complexe œdipien en lien avec la relation duelle à l'objet parental.

4.2.2 Thématique générale du récit (CT)

À l'ensemble des planches, le développement favorise un déploiement du récit en adéquation avec le stimulus externe de la planche (CT3). Nous pouvons en conclure que l'éloignement temporel des principaux conflits du développement (position dépressive et complexe œdipien) favorise un déploiement du récit plus précisément étayé sur la planche. Cela est aussi en lien avec le déploiement de modalités défensives plus efficaces à la latence. Plus l'enfant est jeune, plus il est aux prises avec les conflits qu'il traverse qui nécessitent un aménagement du stimulus pour ne pas être trop désorganisateur. À l'entrée dans la préadolescence (10-12 ans), l'enfant remanie les deux organisateurs processuels ce qui rend compte à la fois de sa sensibilité accrue à certaines sollicitations et de la diminution du procédé **CT3** qui est remplacé par **CT2**.

À la planche II, plus l'âge de l'enfant avance, plus le procédé **CT3** se substitue à **CT2** à cette planche mis à part à 10-12 ans où l'on observe la dynamique inverse. Cela rend compte de la possibilité plus grande de l'enfant pour déployer son récit et pour symboliser la conflictualité œdipienne sans pour autant modifier le stimulus ce qui peut signer l'intégration du complexe œdipien. La modification de la planche est l'apanage des enfants les plus jeunes et s'inscrit généralement dans un contexte d'alliance œdipienne. Son remaniement à la préadolescence explique la plus grande difficulté à cette période pour symboliser la perte de l'objet œdipien et l'impossibilité de maintenir une relation duelle avec le parent aimé.

À la planche IV, la fréquence maximale de **CT2** apparait à l'entrée en latence et illustre la bascule progressive qui s'opère à la sortie du complexe œdipien à travers le maintien de difficultés concernant le déploiement du récit et l'appréhension du stimulus. Ces difficultés sont en lien avec la réactivation de la position dépressive au cours du complexe œdipien qui engage fortement le lien à l'objet dans sa coloration orale ou œdipienne. Le procédé décroît à partir de 7 ans ce qui rend compte d'une symbolisation de plus en plus efficiente du contenu latent à partir du moment où la bascule entre Œdipe et latence s'est effectuée.

À la planche V qui sollicite la scène primitive, le développement favorise une appréhension perceptive et un déploiement du récit plus efficient car le procédé **CT3** se substitue progressivement au procédé **CT1**. Le procédé CT1 est fréquemment utilisé à cette planche

par les enfants les plus jeunes pour sa valeur défensive radicale. Son apparition maximale à 4 ans signe l'impossibilité pour l'enfant de symboliser la planche et souligne la massivité de la pression pulsionnelle à l'entrée dans l'Oedipe. Son augmentation à 8-9 ans et à 10-12 ans rend compte d'une réactivation pulsionnelle importante liée au remaniement du complexe œdipien au cours de la latence et à l'intégration plus ou moins effective de la perte de l'objet œdipien et de la blessure narcissique qui lui est liée. Le procédé CT1 est donc contemporain à la fois de l'entrée œdipienne et de la fin de la latence/entrée dans la préadolescence.

4.2.3 Structure dramatique du récit (CD)

À la planche I, plus l'enfant grandit, moins les récits sont statiques (CD1) ce qui signifie que l'enfant est en mesure de symboliser a minima la sollicitation orale liée à la dialectique gratification/frustration. La présence de ce procédé après la latence signe inévitablement une fixation au stade oral qui rend compte de l'instabilité ou du non-accès à la position dépressive repérable au déploiement impossible du récit. Sa présence chez les enfants les plus jeunes peut également rendre compte de ces difficultés mais il est important de prendre en compte le remaniement de la position dépressive à l'entrée dans l'Oedipe qui peut générer certaines désorganisations importantes mais transitoires.

À la planche VII, le récit statique (CD1) augmente particulièrement à 6 ans et à 8-9 ans. La fragilité de l'intégration de l'angoisse de castration combinée au renoncement partiel de la réalisation du désir œdipien à 6 ans explique cette augmentation. De par sa sollicitation, cette planche réactive particulièrement l'angoisse de castration à la sortie de l'Œdipe ce qui peut favoriser la désorganisation du psychisme. Elle réactive également les fantasmes de dévoration liés à la position schizo-paranoïde qui peuvent s'articuler à l'angoisse de castration à la sortie du complexe. La seule manière d'éviter ces potentielles désorganisations étant de pétrifier le déploiement du récit. Son augmentation à 8-9 ans est en lien avec le remaniement œdipien au cours de la latence ainsi qu'avec la pulsionnalité agressive figurée sur la planche au sens où les formations réactionnelles héritées de la latence sont mises en tension par le caractère direct de l'agression à cette planche.

À la planche VIII, le développement met en avant la substitution de **CD2** à **CD1** de 3 ans jusqu'à l'issue du complexe œdipien. Le recours à CD2 (récit juxtaposé) va permettre à l'enfant de cliver les deux scènes figurées sur la planche pour éviter la mise en symbolisation

de ces dernières qui réactiverait la sanction surmoïque liée au désir de transgression de l'enfant. À l'entrée dans la latence à 6 ans, le procédé CD1 (récit statique) réapparait de manière plus importante signant à la fois la résolution œdipienne et le mouvement de rigidification défensive engagé à la latence.

À la planche X, le développement favorise la coordination et le déploiement du récit (CD1 baisse) à cette planche figurant la dialectique obéissance/désobéissance à partir d'un rapproché corporel. La possibilité de symboliser cette sollicitation latente est plus importante à partir de la latence puisque l'enfant est moins engagé dans une dépendance affective au parent aimé contrairement à la traversée œdipienne. Le déploiement de la narration traduit la possibilité pour l'enfant de désobéir au parent sans que l'angoisse de castration ne déborde autant son psychisme qu'au cours de l'Œdipe du fait de l'efficacité des modalités défensives acquises à la latence. Au cours du complexe œdipien, cela semble plus difficile du fait de l'émergence de l'angoisse de castration et du rapport à la figure parentale aimée qui ne favorisent pas le déploiement du récit.

4.2.4 Thématique Particulière (CP)

À l'ensemble des planches, l'avancée dans le développement favorise un investissement subjectif minimal en lien avec le recours à une thématique particulière (CP1, CP6). Cela signifie que le développement polarise l'expression de ces thématiques. Elles rendent compte à la fois de l'ambivalence objectale qui émerge au cours de la position dépressive et de la possibilité pour l'enfant après l'Œdipe de bénéficier de la protection de ses parents tout en pouvant s'en détacher et leur désobéir. Nous y voyons ici la continuité du processus de différenciation qui permet à l'enfant latent de s'autonomiser et de s'individuer de ses figures parentales. La désobéissance qui peut apparaitre aux planches nous semble signer l'intégration des deux organisateurs processuels du psychisme au sens où l'enfant est en mesure de se détacher des figures parentales tout en les ayant intégré comme des objets protecteurs c'est-à-dire des objets internes contenants.

À la planche II qui figure une interaction ambigüe (agressivité ou entraide), le développement favorise l'investissement subjectif de l'enfant à travers la mention d'une thématique particulière (total CP). La valence attribuée à cette interaction avec l'avancée en âge s'avère être l'entraide et la protection (CP1). La présence de **CP1** peut signifier soit que

l'enfant latent a pu résoudre et symboliser le conflit œdipien, soit qu'il déploie une interaction non conflictuelle qui rend compte de la « positivation » des relations. Ce dernier cas rend compte de l'intense culpabilité liée au désir œdipien transgressif. Ce procédé apparait de manière moins importante chez l'enfant œdipien car ce dernier n'est pas en possibilité de symboliser le contenu de la planche autrement que sous l'angle de l'alliance œdipienne avec l'une des figures parentales.

À la planche VIII, la fréquence minimale de **CP6** à 4 ans s'explique par l'intensité de l'angoisse de castration qui commence à émerger à l'entrée dans la dynamique œdipienne et qui ne permet pas d'évoquer la désobéissance sans risquer la désorganisation. L'expression de CP6 à 5 ans illustre le rapport que l'enfant entretient avec la figure tierce qui empêche la réalisation du désir œdipien. La désobéissance peut rendre compte d'une attaque de l'objet du même sexe malgré la massivité de l'angoisse de castration qui se trouve renforcée par ce processus. Sa diminution à l'entrée en latence signe l'accalmie pulsionnelle transitoire qui s'opère à partir de la résolution œdipienne ainsi que l'émergence de formations réactionnelles. Son augmentation à partir de 8-9 ans confirme que le développement favorise la possibilité pour l'enfant de se différencier de son environnement en désobéissant et donc en s'affirmant face aux figures parentales. Cela peut aussi illustrer la réactualisation transitoire de modalités de relations œdipiennes au cours de la préadolescence en lien avec le refus de l'enfant de perdre l'objet œdipien en renonçant à son désir.

À la planche X, la diminution de CP6 à 4 ans est à mettre en lien avec l'intensité de l'angoisse de castration à l'entrée dans l'Œdipe. Elle peut aussi illustrer l'articulation de la position dépressive et du complexe œdipien à travers l'expression de l'angoisse paranoïde qui se manifeste suite aux attaques sadiques visant le mauvais objet. Cette angoisse empêche l'expression de la désobéissance de peur que le mauvais objet se venge en retour. Le rapproché corporel figuré à cette planche joue un rôle dans l'expression plus importante de la thématique de désobéissance (CP6) entre 5 et 7 ans. Nous l'interprétons comme la résultante d'une agressivité visant l'objet non aimé ou comme la manifestation d'une position passive de l'enfant face à la castration dans un registre érotique anal. Nous pouvons aussi l'interpréter comme l'expression de la culpabilité de l'enfant en lien avec la transgression de l'inceste au sens où l'enfant chercherait la sanction du tiers pour décharger une part de sa culpabilité. Nous constatons que les motions œdipiennes affleurent le psychisme au-delà de l'entrée en latence et ne s'estompent qu'à 8-9 ans à travers de potentielles formations

réactionnelles. Enfin, l'augmentation de CP6 à 10-12 ans signe la nécessité pour l'enfant préadolescent de symboliser la désobéissance à la figure parentale en tant qu'elle participe de sa propre individuation et de son autonomisation.

4.2.5 Différenciation et Identification des personnages (CI)

À l'ensemble des planches, l'augmentation linéaire du procédé CI1 souligne que la différence des générations est de plus en plus identifiée avec l'avancée en âge. Le développement favorise la stabilité de la position dépressive (différenciation moi/non-moi) et l'intégration du complexe œdipien (différence des générations et des sexes). Les enfants les plus jeunes identifient de manière moins importante la différence des générations que ceux qui ont atteint la latence puisque sa stabilité est acquise de manière plus stable à l'issue du complexe œdipien.
Les filles identifient plus la figure maternelle (CI3) et différencient plus les sexes (CI2) que les garçons ce qui s'explique par leur développement. L'objet maternel est fondamental car il est à la fois l'objet préœdipien et l'objet d'identification à l'issue du complexe œdipien. La fille est donc plus sensible au repérage de la figure maternelle au sein des planches car cela participe d'un mouvement identificatoire inhérent à son développement psychosexuel.

À la planche I, l'identification des personnages augmente avec l'avancée en âge (total CI) à cette planche qui engage la différenciation dans sa valence la plus précoce. C'est particulièrement le cas à partir de la latence. L'augmentation du procédé CI1 de 3 à 6 ans rend compte de l'entrée dans la conflictualité œdipienne au travers du repérage de plus en plus fin de la différence des générations. Sa diminution à 7 ans signe le dégagement de l'enfant de la dynamique œdipienne à travers la rigidification importante qui favorise l'évitement de la thématique orale régressive et de la différenciation des personnages qui peut la réactiver. Son augmentation ensuite rend compte de l'importance de la réactivation pulsionnelle orale pour le psychisme de l'enfant. La diminution du procédé CI3 à 4 ans s'explique par l'entrée dans le complexe œdipien. L'enfant va tenter d'éviter la figure maternelle car celle-ci renvoie à la dialectique gratification/frustration doublée de la conflictualité œdipienne que l'enfant aborde à ce moment-là et qui peut le désorganiser fortement. Le déploiement des identifications n'est possible qu'à partir de 5 ans c'est-à-dire à l'acmé de la mise en conflit du complexe œdipien.

À la planche IV qui engage particulièrement la différenciation moi/non-moi, l'identification des personnages se déploie particulièrement à partir de la latence (total CI). L'augmentation de la fréquence des procédés CI1, CI2 et CI3 est en lien direct avec la figuration du contenu manifeste et la sollicitation latente de la planche. Nous pouvons en conclure que les enfants latents qui ne sont pas en mesure d'identifier l'ensemble des personnages à cette planche sont mis en difficulté au niveau de la position dépressive et de la différenciation moi/non-moi. De manière plus marginale, la non-identification de l'ensemble des personnages peut aussi participer d'un évitement de la sollicitation œdipienne. Une exception est à noter : la légère décroissance de CI1 à 10-12 ans ce qui signe la sensibilité accrue de l'enfant à la préadolescence ainsi que le retour de modalités défensives antérieures en lien avec le remaniement de la position dépressive et du complexe œdipien.

A**ux planches V et VI**, la différence des générations augmente avec l'âge. Elle est plus importante chez les enfants latents que chez les enfants œdipiens qui sont eux-mêmes plus en mesure de différencier les générations que les enfants âgés de 3 ans. Une non-différenciation des personnages à l'une de ces planches au cours de la latence pourrait signer une instabilité de la construction œdipienne repérable à l'évitement de la mise en conflit du contenu latent à travers la non-identification des personnages. Elle peut aussi rendre compte d'une fragilité de l' objet interne réactivée par la mise à l'écart parentale entendue comme une forme d'abandon de l'objet. Au cours du complexe œdipien, elle pourrait signer la mise en tension des fantasmes originaires que l'enfant tente de symboliser à cette période de développement ou la porosité de la position dépressive à travers la non-différenciation des personnages.

À la planche X, l'avancée dans le développement favorise l'identification des personnages (CI1, CI2, CI3) à cette planche qui figure un adulte (avant tout identifié comme une figure maternelle) et un enfant dans un contexte de rapproché corporel infiltré par la dialectique obéissance/désobéissance. Leur non-identification chez les enfants traversant la latence peut rendre compte de la massivité de l'angoisse de castration et de la culpabilité liée à la transgression de l'interdit de l'inceste. Elle peut aussi illustrer la porosité des objets internes qui se traduit par l'impossibilité de distinguer les personnages en situation de rapproché corporel. La non-identification des personnages au cours du complexe œdipien peut selon les cas illustrer l'instabilité de la différenciation moi/non-moi quand le rapproché corporel favorise leur fusion ou rendre compte de la gestion difficile de l'angoisse de castration par l'enfant.

4.2.6 Interaction des Personnages (CIP)

À l'ensemble des planches, la positivation » des interactions (CIP3) est plus importante avec l'avancée dans le développement. L'interaction rendue positive désorganise beaucoup moins le psychisme, limite la mise en conflit mais permet le déploiement de la narration sans trop de difficultés. L'augmentation de CIP3 avec l'âge signifie que les enfants les plus jeunes qui traversent des conflits importants (remaniement de la position dépressive, complexe œdipien) sont peu en mesure de recourir à cette « positivation » des interactions. Cela s'explique par le fait qu'ils sont au cœur même de périodes très conflictuelles et qu'ils ne bénéficient pas des mêmes modalités que celles héritées du déclin œdipien.

À la planche II, c'est la thématique d'entraide et de protection (CIP3) qui est privilégiée par l'enfant à partir de 5 ans pour interpréter la valence de l'interaction ambigüe et de nature œdipienne figurée à cette planche. Le procédé CIP3 apparait fortement à 3 ans puis diminue à l'entrée dans le complexe œdipien. Cette diminution s'explique par la massivité de l'angoisse de castration que vit l'enfant à l'entrée dans l'Oedipe ainsi que par son impossibilité d'utiliser défensivement la positivation tant cette période est conflictuelle. Nous pouvons également interpréter la diminution de CIP3 à 4 ans comme l'illustration de la phase positive du complexe œdipien à travers la tentative de mise à l'écart du parent de sexe opposé qui impliquerait un recours plus important au procédé CIP4 pour attaquer l'objet tiers. Dans ce contexte, l'augmentation de CIP3 de 5 à 6 ans met en avant la phase négative du complexe qui se manifeste par des interactions positives en lien avec l'identification de l'enfant au parent de même sexe.

À **la planche V**, la diminution de la pétrification pulsionnelle (CIP1) de 4 à 7 ans rend compte de la possibilité pour l'enfant d'éviter le contenu de la planche sans nécessairement le pétrifier. Malgré les composantes phobiques liées à cette période, l'enfant tente d'aborder et de symboliser ce contenu latent alors qu'il traverse le conflit œdipien qui sollicite particulièrement le fantasme de la scène primitive. La pétrification diminue est moins importante qu'à 3 ans mais demeure à une fréquence élevée de 4 à 6 ans. Au cours de la latence, nous notons la réapparition de CIP1 qui signe la sensibilité accrue de l'enfant à la scène primitive en lien avec la blessure narcissique qui découle de la perte de l'objet œdipien. La désorganisation du psychisme la plus importante à travers la pétrification pulsionnelle apparait donc particulièrement à 3 ans et de 7 à 12 ans tandis que ce sont les enfants œdipiens

qui sont le moins en difficulté. Le non-recours à CIP1 à cette planche au cours de la traversée du complexe indique de très importantes potentialités de symbolisation chez l'enfant ainsi qu'un traitement pulsionnel plutôt efficace.

À la planche VII, la pétrification pulsionnelle (CIP1) diminue avec l'avancée en âge ce qui doit être mis en lien avec l'intégration et la stabilité de la différenciation moi/non-moi qui est fortement sollicitée à cette planche par l'agressivité orale directe qu'elle figure. Malgré le remaniement de la position dépressive par le complexe œdipien, une partie des enfants ne semblent pas particulièrement désorganisés par la sollicitation latente. Il en est de même à la latence ce qui démontre que cette planche peut surtout désorganiser les enfants de 3 ans de par la proximité temporelle avec l'abord de la position dépressive. Elle met aussi en difficulté les enfants au cours du complexe œdipien mais de manière moins importante (diminution du procédé). Le recours à CIP1 peut signer au cours de la traversée œdipienne ainsi qu'à la latence l'instabilité de la position dépressive qui se manifeste par le vécu d'une angoisse de dévoration du moi par le mauvais objet précédemment attaqué.

À la planche VIII, les relations négatives (CIP4) apparaissent particulièrement entre 3 et 4 ans et 5 et 6 ans. La première période formalise l'entrée dans le complexe œdipien à travers la mise en conflictualisation du choix d'objet œdipien et de la tentative de mettre à l'écart l'objet tiers et non aimé. Cette mise à l'écart peut se traduire par l'expression d'une relation négative visant une seule figure parentale. La seconde période correspond à la sortie de l'Oedipe et au renoncement à la satisfaction du désir œdipien. Ces deux périodes sont celles qui rendent compte d'une angoisse de castration importante qui va s'exprimer par la diminution de CIP4 à cette planche qui sollicite la dialectique obéissance/désobéissance. Mis à part à ces deux périodes, la tendance générale est à l'augmentation de CIP4 avec l'avancée en âge ce qui traduit la possibilité pour l'enfant de s'opposer à son environnement en conflictualisant le contenu latent. Cette tentative de s'extraire de la dépendance parentale est plus complexe à l'entrée et à la sortie du complexe œdipien du fait de la menace importante que représente l'angoisse de castration à ces périodes.

4.2.7 Affects dans le récit (CA)

À l'ensemble des planches, le développement favorise la verbalisation d'affects (total CA et CA2) qui signe autant la possibilité d'investir subjectivement le contenu que la manifestation

de modalités défensives. L'affect est plus aisément déployé à partir de la latence qui permet l'investissement du langage et de la pensée. L'expression d'affects représente l'aboutissement du processus de symbolisation et signe la stabilité des deux organisateurs processuels du psychisme quand ils n'apparaissent pas de manière massive. L'augmentation des affects positifs (CA2) doit être interprétée comme participant de la positivation défensive. Leur expression signe la souplesse du fonctionnement de l'appareil psychique ainsi que le déploiement efficient des processus de symbolisation secondaire car le recours à l'affect rend compte d'une modalité défensive plutôt adaptée à la narration qui est demandée à l'enfant.

À la planche X, les affects (CA1), particulièrement corporels (CA4) apparaissaient plus fréquemment avec l'avancée en âge. Cela ne doit pas nécessairement être interprété comme une impossibilité de traduction de l'affect par le langage car les contenus manifestes et latents de la planche favorisent ce type d'expression. Cette augmentation correspond à la possibilité plus importante après la latence de verbaliser cet affect qui ne pouvait pas l'être autant au cours de l'Oedipe du fait de la massivité de l'angoisse de castration. Son expression est associée dans la majorité des cas à la désobéissance et à un désir d'autonomisation vis-à-vis des figures parentales. Cette thématique de désobéissance peut s'axer sur le plan actif (l'enfant désobéit) ou sur le plan passif (l'enfant est frappé). Dans le cas de la passivité, elle s'apparente à une forme de soumission au parent teintée d'une érogénéisation anale sous-tendue par une dynamique œdipienne négative. Dans d'autres contextes plus rares, la centration sur l'affect corporel sans possibilité de symbolisation du contenu latent peut rendre compte de l'externalisation du conflit à défaut de pouvoir le penser.

4.2.8 Éléments du récit (CE)

À l'ensemble des planches, l'hésitation sur la direction à donner à l'histoire (CE4) est un procédé plus présent après l'entrée en latence qu'au sein des stades de développement antérieurs. Cela s'explique par la coloration obsessionnelle que peut revêtir l'hésitation et plus généralement le doute qui rend compte d'un ancrage anal structurant et de la symbolisation du complexe œdipien. La latence favorise une accalmie pulsionnelle qui permet à l'enfant de fonctionner face à la planche de manière plus distante que l'enfant œdipien qui traverse un conflit qui peut rapidement le déborder. L'augmentation de ce procédé avec le développement est en lien avec l'investissement du fonctionnement de la pensée et l'intériorisation des conflits permis par le travail psychique de la latence.

À la planche III, l'augmentation avec l'âge des procédés visant les éléments du récit (CE) est en lien étroit avec le recours à l'imaginaire enfantin (CE3) qui apparait très fréquemment à cette planche. Le dépassement du complexe œdipien va favoriser les procédés CE qui renvoient à la forme du récit et qui rendent compte de l'investissement de la pensée et de la mise en récit. L'augmentation du procédé CE3 met en évidence la possibilité pour l'enfant d'utiliser les contes ou les éléments issus de certains dessins animés au cours de la latence. Cela contredit en partie la rigidité, le manque de créativité et l'inhibition qui sont généralement attribués à cette période. Le recours à ce procédé s'inscrit généralement dans une dialectique puissance/impuissance attribuée au lion alors envisagé comme un roi régnant sur un royaume de manière plus ou moins efficace. La présence importante de CE3 à la latence peut signer la réactivation de processus d'idéalisation qui rendre compte de l'instabilité de la position dépressive à travers la représentation d'un lion tout-puissant ou au contraire démuni de pouvoir et à le merci d'un mauvais objet sadique. Sur un autre plan, elle peut aussi réactiver la blessure narcissique de l'enfant liée à l'angoisse de perdre l'objet œdipien qui va être compensée par un récit nettement idéalisé.

4.2.9 Répétitivité du Contenu (CR)

À **la planche VII**, les répétitions (total CR) et particulièrement la répétition de contenu (CR1) sont moins importantes avec l'avancée en âge ce qui signifie que l'enfant est de moins en moins désorganisé par la sollicitation orale agressive de la planche. La gestion de l'agressivité orale s'avère donc difficile pour les enfants de 3 ans qui sont aux prises avec la stabilisation de la position dépressive elle-même colorée par la thématique anale à travers la question de l'angoisse de perte d'objet. La diminution à 4-6 ans est importante et signe que l'entrée dans le complexe oedipien réduit la sensibilité du psychisme à cette thématique sans pour autant la supprimer. L'Œdipe remanie la position dépressive ce qui peut favoriser le télescopage de l'angoisse de perte d'objet et de l'angoisse de castration. Sa diminution plus importante encore à la latence signe la possibilité pour l'enfant de recourir à d'autres modalités défensives plus contenantes sur le plan pulsionnel et rend compte de la symbolisation de l'agressivité orale structurée par l'ancrage dans l'analité.

4.3 Axe Langage et Situation Projective

4.3.1 Forme Globale de la narration (LG)

À l'ensemble des planches, la narration de bonne qualité (LG1) apparait le moins au cours du complexe œdipien ce qui signifie que cette période est synonyme de désorganisations importantes et de conflits qui débordent les processus de symbolisation. La structuration du langage verbal et son expression au sein de la réponse projective sont mises en tension durant la traversée du complexe œdipien (LG1, LG3), particulièrement à 5 ans. Les enfants latents connaissent donc peu d'achoppements sur le plan du langage. Le complexe œdipien est synonyme d'une désorganisation langagière importante, équivalente à celle observée à 3 ans, et due à la massivité pulsionnelle qui émerge en même temps que se déploient les processus de secondarisation. C'est la latence qui va favoriser le déploiement non entravé du langage et une symbolisation secondaire plus efficiente (LG3 baisse). La cotation de LG3 à la latence signe la désorganisation très importante du psychisme face au contenu de la planche. L'apparition de LG1 au cours du complexe œdipien peut signer d'importantes potentialités des processus de symbolisation.

À la planche I, la narration de bonne qualité (LG1) augmente avec l'avancée en âge de l'enfant. Cette planche qui sollicite principalement les positions schizo-paranoïde et dépressive met en lumière la désorganisation plus importante du langage à 5 ans. L'apogée du complexe œdipien remanie dans le même temps la position dépressive et la différenciation moi/non-moi en tant qu'elle réactualise, à partir de la potentielle perte œdipienne, les vécus de pertes antérieurs qui visaient l'objet interne. La dynamique générale implique une désorganisation de moins en moins importante ce qui rend compte de la symbolisation plus efficiente du contenu latent avec l'âge. Plus l'enfant avance en âge, plus le travail de la perte est en mesure d'être efficacement symbolisé et intégré sans que cela ne désorganise la symbolisation secondaire.

À la planche II dont le contenu latent renvoie clairement à une relation triangulaire, la narration de qualité intermédiaire (LG2) remplace en partie la narration de bonne qualité (LG1) à 10-12 ans ce qui indique la présence de difficultés langagières à cette période. L'entrée dans la préadolescence favorise le remaniement des relations objectales liées au complexe œdipien ce qui explique la sensibilité plus importante des enfants de 10-12 ans à

cette planche. L'ambiguïté qui découle de la figuration de l'interaction (aide *vs* agressivité) renvoie à l'ambivalence des investissements objectaux concernant les figures parentales en termes de pulsion sexuelles et/ou agressives héritées de la position dépressive et du complexe œdipien. Le caractère direct de la pulsion agressive réactive également la perte d'objet et la culpabilité à travers l'agressivité qui peut être entendue sous l'angle schizo-paranoïde ou œdipien. L'entrée dans la préadolescence rend compte du retour du désir œdipien consécutif du remaniement du complexe dont la fragilité peut provoquer la désorganisation du langage.

À la planche III, la narration de bonne qualité (LG1**)** augmente avec l'avancée en âge mais nous constatons sa diminution à 10-12 ans. Elle signe la présence d'achoppements sur le plan du langage à cette planche qui combine la question de la puissance/impuissance et la potentielle menace d'un objet sur l'autre. Ces deux dimensions s'entendent sur le plan de la position dépressive et sur celui du complexe œdipien. La réactualisation de la perte et de l'impossibilité actuelle d'atteindre le désir œdipien peut s'identifier à partir de la diminution de LG1 qui rend compte d'une désorganisation importante de la symbolisation. Cette impossibilité est en lien avec la blessure narcissique de l'enfant qui peut être compensée par les thématiques de puissance ou au contraire désorganisée par leur sollicitation. La dialectique puissance/impuissance de cette planche s'avère désorganisatrice pour les préadolescents qui sont fragiles sur le plan narcissique du fait de l'immaturité fonctionnelle associée à l'angoisse de castration.

À la planche VII, la narration de bonne qualité (LG1) augmente avec l'avancée de l'enfant dans le développement. Cela nous permet de penser que la sollicitation de la planche est de moins en moins désorganisatrice sur le plan du langage à cette planche qui réactive principalement l'angoisse de dévoration et l'établissement des premières relations objectales. Cette planche désorganise particulièrement le langage chez les enfants les plus jeunes qui traversent des étapes fortement conflictuelles qui engagent la question de la perte d'objet à travers la destructivité (complexe œdipien qui réactualise la différenciation moi/non-moi de la position dépressive).

4.3.2 Langage verbal (LV)

À l'ensemble des planches, le procédé **LV3** diminue tandis que le procédé **LV7** augmente. Pour ce dernier, les fréquences sont quasiment égales pour le groupe 3 ans et 4-6 ans. La

diminution du procédé LV3 rend compte de la contenance plus importante avec l'âge des processus de symbolisation secondaire qui sont moins débordés par la pulsionnalité ou l'angoisse. Sa diminution est d'autant plus logique que le travail psychique de la latence, déjà initié en partie au stade anal, vise à intérioriser les conflits, contenir la pulsion et éviter toute désorganisation pour le psychisme. Le procédé LV3 apparait principalement chez les enfants les plus jeunes qui ne bénéficient pas encore d'une contenance pulsionnelle efficace et de modalités défensives efficientes. L'augmentation du procédé LV7 rend compte de l'importance du travail de la latence en tant qu'il favorise l'investissement de la pensée et le déploiement d'un récit inscrit dans une temporalité. Cette dernière émerge particulièrement à partir de l'issue de l'Oedipe (fréquences égales pour 3 ans et 4-6 ans) où l'enfant doit accepter de différer la réalisation du désir œdipien c'est-à-dire de reporter sa réalisation à plus tard et dans un autre temps. Ce procédé peut aussi être considéré dans sa valeur défensive qui implique une mise à distance du contenu latent souple, efficace et adapté à la consigne de l'épreuve CAT. La présence importante de procédés LV7 aux planches peut signer d'importants potentiels concernant les processus de symbolisation.

À **la planche II**, nous observons la diminution du procédé **LV6** avec l'avancée en âge. La fréquence chute de manière particulièrement importante à 6 ans. La diminution de ce procédé s'inscrit dans le sillage de l'entrée en latence et rend compte de la surcharge au cours du complexe œdipien des processus de symbolisation secondaire qui ont commencé à s'y déployer véritablement. Cette surcharge pulsionnelle s'exprime à partir de la verbalisation de l'enfant à travers des erreurs grammaticales, syntaxiques ou de mots et signe la mise en difficulté de son psychisme au cours de la phase œdipienne. Le temps œdipien correspond aussi au temps de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ce qui rend compte d'un chevauchement à cette période entre l'afflux pulsionnel œdipien potentiellement désorganisateur du langage et l'apprentissage de la langue. Les processus de symbolisation secondaire sont donc d'autant plus fragiles face au complexe œdipien qu'ils sont peu étayés et nouvellement acquis. La diminution importante observée à 6 est donc imputable à la sortie de l'Œdipe qui implique la consolidation de la contenance pulsionnelle et le déploiement important de la symbolisation secondaire.

À **la planche IV**, la fréquence minimale du procédé **LV7** s'observe entre 4 et 6 ans et plus précisément à 4 ans. Cette planche sollicite autant la position dépressive (différenciation moi/non-moi) que le complexe œdipien (question des origines et rapproché corporel). La

fréquence minimale de LV7 à 4 ans et au cours du complexe œdipien signe à quel point il est difficile pour l'appareil psychique de l'enfant d'investir la pensée et les contenants de pensée pour limiter la pression pulsionnelle. La mise en récit ne peut être distanciée par le recours à d'autres temps que le présent obligeant l'enfant à trouver d'autres solutions pour contenir l'excitation pulsionnelle. Ce résultat confirme l'interprétation que nous avons faite plus haut concernant LV7 à l'ensemble des planches. Le déploiement de ce type de procédé est étroitement lié au travail de latence et à l'investissement de la pensée pour sublimer les désirs œdipiens. Les enfants au cours de l'Œdipe déploient progressivement le recours à ce procédé même s'il reste très inférieur à ce qui est observé chez les latents. La fréquence minimale de LV7 à cette période signe la mise en difficulté de la position dépressive réactivée par la mise en crise œdipienne particulièrement autour de la dimension de séparation-individuation.

À **la planche VII**, nous observons que le procédé **LV1** diminue avec l'avancée en âge de l'enfant. Nous observons néanmoins deux augmentations : à 5 ans et à 10-12 ans. Cette planche sollicite la menace du mauvais objet (position dépressive) ou le menace de castration (complexe œdipien). La tendance générale à la diminution de ce procédé nous semble logique car il implique la surprise de l'enfant face à la planche ou le recours à des bruitages/onomatopées. Dans le premier cas, les enfants les plus jeunes (3 et 4-6 ans) ne bénéficient pas d'une contenance pulsionnelle aussi efficace que les enfants latents et sont rapidement débordés par la pulsion orale régressive. Dans le second cas, les enfants les plus jeunes (3 et 4-6 ans) recourent plus fréquemment aux bruitages qui rendent compte de la substitution du son aux mots ce qui signe la difficulté des processus de symbolisation secondaire tandis que les enfants latents sont plus en mesure de verbaliser. L'augmentation du procédé à 5 ans met en avant la massivité pulsionnelle du complexe œdipien qui favorise l'émergence de l'angoisse de castration qui va réactiver l'angoisse paranoïde et menacer l'intégrité de l'objet interne. Cette réactualisation peut signer la désorganisation par le langage verbal ou la manifestation d'un bruitage pour imiter le tigre et tenter de contrôler l'objet et l'angoisse. Son augmentation à 10-12 ans s'inscrit dans la réactivation de la castration et de la perte d'objet que l'enfant tente de contrôler mais qui peut le déborder dans le cas d'un refoulement transitoirement inopérant ou de l'instabilité de la position dépressive. L'augmentation de LV1 met en lumière la sensibilité de l'enfant préadolescent à la perte de l'objet et aux réactivations pulsionnelles des deux organisateurs processuels du psychisme.

À **la planche X**, le procédé **LV8** augmente particulièrement à 5 ans et baisse ensuite pour atteindre sa fréquence maximale à 8-9 ans. Ce procédé qui implique l'usage de tournures négatives augmente particulièrement à 5 ans ce qui concorde avec le vécu d'impuissance de l'enfant concernant la réalisation du désir œdipien articulée à la menace de castration. À cette période, le tiers séparateur a probablement déjà mis un frein à ce désir impliquant un vécu d'immaturité fonctionnelle et de castration qui se reflètent dans l'élévation du procédé LV8. La figuration directe de la planche sollicite particulièrement la dialectique obéissance/désobéissance qui peut accentuer l'impuissance et l'angoisse de castration à partir du rapport à la loi. Sa décroissance est en lien avec l'apaisement de la conflictualité synonyme du début de la phase de latence et avec l'analité qui a pu structurer à minima les mécanismes de contenance pulsionnelle. Son augmentation à 8-9 ans est étonnante et semble signer la sensibilité accrue de l'enfant à l'impuissance et la castration. Nous pouvons la mettre en lien avec la tentative de plus en plus importante d'autonomisation et d'indépendance de l'enfant. Il y aurait un mouvement d'aller-retour entre les tentatives d'autonomisation (désobéissance) et la culpabilité liée à l'angoisse de castration qui peut s'y rapporter. À partir du rapproché corporel, cette augmentation peut aussi signer le difficile renoncement à l'objet œdipien ainsi que la blessure narcissique qu'il impliquerait.

4.3.3 Langage moteur et Mobilisation corporelle (LM)

À l'ensemble des planches, les procédés **LM2** et **LM5** décroîent avec l'avancée en âge. Le procédé LM5 augmente fortement à l'âge de 5 ans et le procédé LM2 baisse de manière importante de 3 à 4 ans pour décroître ensuite jusqu'à l'âge de 10-12 ans où l'on observe une nouvelle augmentation. La décroissance générale des procédés LM2 et LM5 nous semble logique car le travail psychique de la latence va privilégier le déploiement des processus de symbolisation secondaire à travers la verbalisation plutôt que l'expression ou la désorganisation par le canal corporel. L'augmentation de LM5 à 5 ans signe à nouveau la massivité de l'afflux pulsionnel à l'apogée du complexe œdipien et l'insuffisance de la contenance pulsionnelle puisque la désorganisation s'exprime au sein du récit. La décroissance de LM2 de 3 à 4 ans met en avant l'importance du mouvement de planche qui participe de la différenciation du stimulus chez les enfants les plus jeunes et qui s'estompe à partir de la mise en conflictualisation du complexe œdipien. La réaugmentation de ce procédé à 10-12 ans est étonnante et revêt plutôt une valeur défensive signant la sensibilité de l'enfant

aux contenus latents des planches ainsi que la mise en difficulté provisoire de la contenance pulsionnelle de l'enfant.

À l'ensemble des planches, nous observons également une évolution non linéaire concernant le **total LM** et **LM1**. C'est à 7 ans et à 8-9 ans que le total LM est le plus faible. Il augmente ensuite à 10-12 ans. Le procédé LM1 augmente de 3 à 5 ans (fréquence maximale) et décroit ensuite jusqu'à 9-10 ans pour réaugmenter à 10-12 ans. Concernant le total LM, la tendance générale est à la décroissance avec l'avancée en âge. L'entrée dans la latence (7 ans) rend compte du déploiement important des processus de symbolisation secondaire puisque le recours à la motricité apparait de moins en moins. Cela confirme la suspension de l'acte moteur au cours de la latence ainsi que l'investissement plus important de la pensée, de sa construction et de son déploiement pour symboliser et sublimer la pulsion. Le total LM réaugmente néanmoins à 10-12 ans signant le retour de la motricité au début de la préadolescence et la défaillance provisoire des processus de symbolisation secondaire et du refoulement. Le recours à la motricité à cette période peut aussi rendre compte de l'expression de processus à valeur antidépressive. L'augmentation du procédé LM1 de 3 à 5 ans met en avant l'impossibilité pour l'enfant de symboliser certains éléments pulsionnels qui ne peuvent alors plus transiter que par la sphère corporelle. La traversée du complexe œdipien implique la mise en difficulté de la symbolisation secondaire rendue peu efficiente face à la pression pulsionnelle qui émerge à cette période. Le procédé LM1 augmente à 10-12 ans et signe le retour de la motricité et donc la mise en difficulté transitoire des processus de symbolisation de l'enfant et du refoulement.

À **la planche IX**, nous observons la diminution du procédé **LM2** avec l'avancée en âge. Le mouvement de planche est plus présent chez les enfants jeunes et engage la mobilisation corporelle en lien avec le contenu latent de la planche qui sollicite la position dépressive, la solitude et la perte d'objet. Ce mouvement de planche doit s'entendre comme une tentative de différenciation et d'identification du stimulus participant de la différenciation moi/non-moi sollicitée par la planche. La réactivation de la position dépressive implique la nécessité pour l'enfant de s'étayer sur la dimension corporelle qui renvoie aux formes les plus primitives de la différenciation. Sa fragilité ou son instabilité peut être repérée à partir de l'apparition importante de ce procédé à cette planche d'autant plus si l'enfant traverse le complexe œdipien qui remanie la perte d'objet. Chez les enfants latents, ce procédé diminue au profit d'une démarche de différenciation basée essentiellement sur la verbalisation des

différents éléments constitutifs de la planche qui participe de la différenciation figure/fond au sein du récit. L'apparition importante de ce procédé au cours de la latence signe l'instabilité de la position dépressive et la difficulté de symbolisation du contenu latent renvoyant à la capacité à être seul et à la question de la perte d'objet.

4.3.4 Interventions de l'enfant (SI)

À l'ensemble des planches, les procédés **SI3** et **SI4** diminuent avec l'avancée en âge de l'enfant. Au-delà de leur valeur défensive, ces procédés signent un défaut de contenance pulsionnelle et une difficulté à canaliser les représentations pour les intégrer dans le récit. Il s'agit dans les deux cas d'une interruption de la narration illustrant un phénomène de rupture intra-récit et de discontinuité des enveloppes narratives. Leur diminution met en lumière la désorganisation plus importante des enfants les plus jeunes du fait de mécanismes de contenance peu efficaces et rapidement débordés. Cela est d'autant plus que le cas que l'actualité de la mise en crise œdipienne ne favorise pas le renforcement de la contenance pulsionnelle malgré son ébauche au cours du stade anal. Cette difficulté de contenance signe l'impuissance du psychisme de l'enfant face aux sollicitations auxquelles il est très sensible et qui réactivent des mouvements pulsionnels massifs teintés d'angoisse. La diminution de ces procédés avec l'entrée dans la latence rend compte du travail de la latence qui permet de renforcer la contenance pulsionnelle tout en investissant la pensée et les contenants de pensée. Ces procédés apparaissent donc très peu à partir de 6 ans. Leur émergence au cours de la latence rend compte d'une désorganisation psychique importante et de la défaillance de la contenance pulsionnelle en lien avec le contenu latent de la planche présentée.

À la planche X, nous observons la fréquence maximale d'apparition du procédé **SI6** à 4 ans. À partir de 6 ans, le procédé décroit jusqu'à son augmentation à la préadolescence (10-12 ans). L'émergence importante de ce procédé à cette planche qui sollicite l'analité dans un contexte de rapproché corporel illustre la dynamique œdipienne à partir des modalités transféro-contre-transférentiel. Si le procédé participe d'une valorisation de l'enfant et/ou d'une dévalorisation du clinicien, il est à entendre comme la manifestation d'une valorisation narcissique (aussi en lien avec le stade phallique) qui s'inscrit dans la tentative de séduction du parent de sexe opposé. Si le procédé participe d'une dévalorisation de l'enfant et/ou d'une valorisation du clinicien, c'est sous l'action de l'angoisse de castration et de la menace du tiers séparateur vis-à-vis du désir œdipien de l'enfant. Ces deux interprétations permettent de

reconstituer en filigrane le déroulé de la dynamique œdipienne à travers la tentative de séduction du parent de sexe opposé dans un premier temps et l'intégration de la menace de castration et de la nécessité de différer la réalisation de ce désir dans un second temps. Ce procédé permet donc de repérer précisément les différentes phases constitutives du complexe œdipien. L'entrée dans la latence favorise la décroissance du processus en lien avec l'accalmie pulsionnelle de cette période qui permet à l'enfant d'investir les domaines de la connaissance (sublimation). Sa réapparition à 10-12 ans rend compte du remaniement de l'Oedipe à travers la réactivation de la blessure narcissique liée à la perte de l'objet œdipien qui implique la fragilité du narcissisme et de l'idéal du Moi. Le procédé SI6 soutient alors des conduites d'idéalisation/désidéalisation étroitement liées au remaniement œdipien et à l'angoisse de castration. L'interprétation de l'interaction par l'enfant en terme d'agressivité peut d'ailleurs renforcer cette dynamique œdipienne voire même déborder le psychisme et les formations réactionnelles qui permettent la contenance de l'agressivité.

4.4 Temps, mots et épreuve des choix

Sur l'ensemble des planches, plus l'enfant avance en âge et plus le **nombre de mots** et le **temps total** nécessaire aux différentes narrations est élevé. Nous en concluons que la phase de latence favorise l'investissement et le déploiement de la pensée à travers la mise en récit des éléments de la planche. Ce déploiement de la pensée est en lien avec le déclin du complexe œdipien qui favorise la dérivation des pulsions sexuelles en direction des apprentissages et des connaissances intellectuelles (sublimation). Au contraire, les enfants les plus jeunes sont moins en mesure de déployer leurs récits du fait des conflits pulsionnels importants qu'ils traversent et qui ne leur permettent pas d'investir le fonctionnement de la pensée et d'éprouver un plaisir à fonctionner tant que l'Oedipe n'a pas été dépassé.

Nous observons une différence importante concernant **le temps total** entre le groupe des enfants de 3 ans et celui des enfants de 6-12 ans aux planches **I**, **III**, **IV**, **V** et **VI**. Ces quatre planches sollicitent des contenus latents difficiles à symboliser et à traiter pour l'appareil psychique de l'enfant qu'il s'agisse de la planche de l'oralité (PI), de celle de la dialectique puissance/impuissance (PIII), de la planche de la séparation individuation (PIV) ou de celles figurant la scène primitive (PV et PVI). À ces quatre planches, c'est le travail psychique inhérent à la latence qui favorise un déploiement plus important du récit (augmentation du temps total). L'entrée dans la latence permet à l'enfant de narrer un récit plus long et plus

important en terme de mots par la rigidification des modalités défensives et le déploiement des processus de symbolisation dans un contexte d'accalmie pulsionnelle.
Nous observons également cette dynamique concernant le **nombre de mots** aux planches **I**, **III** et **IV** qui engagent de manière générale l'élaboration de la position dépressive ainsi que le complexe œdipien à la planche II (différence entre le groupe 4-6 ans et le groupe 6-12 ans). L'augmentation du nombre de mots avec l'avancée en âge à ces planches est en lien avec le travail psychique de la latence qui va protéger le psychisme de l'enfant par des mécanismes rigides lui permettant de dérouler une narration sans être débordé par le contenu latent de la planche. La différence observée à la planche II confirme ces interprétations et souligne que les enfants traversant le conflit œdipien ne sont pas en mesure de déployer autant leur récit à cette planche qui sollicite la triangulation que ceux qui sont entrés dans la phase de latence.

À **la planche II**, nous pouvons constater que les enfants du groupe CSP défavorisé utilisent moins de mots dans leurs récits que ceux du groupe CSP favorisé. Les enfants de CSP défavorisé seraient plus en difficulté au niveau de l'élaboration du complexe œdipien ou de son remaniement au cours de la latence. Nous pouvons supposer pour le groupe CSP favorisé la fragilité des identifications et le maintien du désir œdipien de l'enfant qui rend difficile l'entrée dans la latence. Cela signe une intériorisation des conflits moins efficiente ainsi qu'une difficulté pour symboliser et déployer le récit à cette planche. Au contraire, les enfants de CSP favorisé semblent pouvoir investir la pensée et le déploiement du récit ce qui rend compte de la mise en place plus efficiente du travail psychique de la latence.

Concernant l'épreuve des choix, plusieurs planches apparaissent comme intéressantes à interpréter.
La **planche III** est deux fois plus mentionnée comme planche aimée par les garçons que par les filles tandis que deux fois plus de filles que de garçons la citent comme planche non aimée. Le contenu latent de cette planche qui sollicite la dialectique puissance/impuissance est largement préféré par les garçons. La dimension de puissance est généralement associée au lion qui renvoie le garçon au vécu de puissance au stade phallique et à la phase positive de l'Oedipe. Cette puissance est colorée d'une agressivité potentielle qui peut émerger à cette planche et qui correspond à la rivalité avec la figure paternelle que l'enfant souhaite remplacer auprès de la mère. À travers le choix de cette planche se lit aussi le déploiement de mouvements identificatoires du garçon envers son père.

La **planche IV** est trois fois plus mentionnée comme planche préférée par les filles que par les garçons alors que quatre fois plus de garçons que de filles lui attribuent le statut de planche non aimée. Cette planche qui sollicite la séparation-individuation et la question des origines est largement préférée par les filles en lien avec le déploiement de mouvements identificatoires visant la figure maternelle. Le bébé figuré dans la poche renvoie la petite fille à l'envie du pénis et à l'équivalence enfant-pénis lui permettant de supporter la castration et la découverte de la différence anatomique des sexes. Par ailleurs, la dimension potentiellement contenante et protectrice de l'objet maternel figuré sur la planche peut exacerber le désir d'enfant de la fille.

La **planche VII** est quatre fois plus préférée par les garçons que par les filles tandis que deux fois plus de filles que de garçons la désignent comme planche non aimée. Cette planche qui sollicite particulièrement l'angoisse de dévoration associée à la puissance du tigre est préférée par les garçons car elle renvoie à la puissance et à la domination qu'ils souhaitent avoir au cours du complexe œdipien sur la figure paternelle. L'identification du garçon à la férocité du tigre réactive également le vécu de puissance de la phase phallique ce qui peut expliquer que la planche soit préférée par les garçons. Elle peut aussi réactiver un vécu de toute puissance en lien avec l'élaboration de la position dépressive.

La **planche VIII** est désignée comme la planche non aimée par deux fois plus de garçons que de filles. Le rapport à la loi et au secret entretenu par la discussion des deux singes sur le canapé renvoie à la transgression et à l'angoisse de castration ce qui peut expliquer que les garçons y soient plus sensibles d'autant plus quand l'adulte est identifiée comme étant la mère. Dans ce cas, la mère impose, comme le père, une fin de non-recevoir au désir œdipien ce qui explique le fait que les garçons n'apprécient pas particulièrement cette planche. Les garçons désirent écarter le père et surtout le remplacer c'est-à-dire dépasser l'interdit de l'inceste ce qui provoque la massivité de l'angoisse de castration sous l'influence du père et du Surmoi de l'enfant.

5. Analyse comparative Groupe d'Étude vs Groupe Clinique

Avant d'interpréter les données issues de la comparaison entre le GE et le GC, nous souhaitons insister sur certains détails qui nous semblent importants pour modérer ces résultats et l'interprétation qui peut en être faite.

Tout d'abord, le Groupe Clinique tel qu'il est constitué est très hétérogène et contrasté à la fois au niveau de l'âge, du sexe et des contextes cliniques divers desquels ils sont issus. Par ailleurs, ce groupe est constitué de protocoles transmis par différents cliniciens ce qui rend compte d'une variabilité importante au niveau des relances ou de la consigne utilisée, du transfert et de l'investissement de la passation par l'enfant. Les relances peuvent largement influencer la réponse de l'enfant à la fois au niveau du contenu de la narration et de la nature de son déploiement. La consigne utilisée pour introduire l'épreuve peut aussi être très différente en fonction des cliniciens et insister plus ou moins sur la dimension interne ou externe. Ces différences qui peuvent sembler minimes de prime abord, revêtent en réalité une très grande importance car elles influencent les narrations de l'enfant au CAT. Par ailleurs, la prise de note des cliniciens, plus ou moins précise, peut elle aussi favoriser la mise en lumière de certains éléments au sein des protocoles et la non-consignation d'autres (motricité par exemple).

Ainsi, les données que nous allons interpréter ici ne peuvent s'entendre en dehors du contexte qui a présidé à leur recueil. Il ne s'agit donc pas d'en tirer des conclusions normatives mais de considérer que les différences ne sont représentatives que de ce Groupe Clinique particulier que nous avons constitué.
Par ailleurs, l'hétérogénéité des protocoles recueillis ne nous permet pas d'en tirer la moindre conclusion extrapolable aux enfants consultants en institution. Elle se manifeste particulièrement à travers la variabilité des protocoles recueillis qui sont soit très pauvres en terme de récit, soit au contraire extrêmement riches.

5.1 Ensemble des planches

Tableau 60 – Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe P

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble planches	Néant	PE1, PE4
Variables		
Sexe	Garçons = PP3	Les deux sexes = PP4, PE1 / Garçons = PE6
Groupe d'âge	4-6 ans = PP1, PP3 / 6-12 ans = PG1	6-12 ans = PP4, PP1
CSP	CSP 1 = PP1, PP3 / CSP 2 = PE5	CSP1 : PP4, total PE, PE1 / CSP 2 = PE6
Fratrie	ainé = PP6	unique = PE1 / ainé = PP4, PE1, PE6

Tableau 63 - Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe C

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble des planches	CIP2	total CP, CP2, CP3, CIP4, total CA, CA3, CA4, CE5
Variables		
Sexe	les deux sexes = CIP2 / Garçons = CD1 et CD3	les deux sexes = CP3, CIP4, total CA, CE5 / Garçons = total CP, CP1, CIP3, CA3, CA4, CE3
Groupe d'âge	4-6 ans = CT1, CIP1 / 6-12 ans = CT3, CT1, CD3, CIP2	4-6 ans = total CI, CI2, CA1 / 6-12 ans = CT2, CP2, CP3, CA3, CE3
CSP	CSP 1 = CT1, CIP2 / CSP 2 = CIP2	CSP 1 = CP6, total CI, CI1, CI3, CIP3, CIP4, total CA, CE3, CE5 / CSP 2 = CD3, CIP2, CP3
Fratrie	Unique = CIP2	Unique = total CA / aîné = CE3

Tableau 66 - Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe LSP

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Ensemble des planches	total LSP, LG2, LV6, total LM, total SI, SI1	LG1
Variables		
Sexe	Les deux sexes = LG2, LV6 / Filles = total LM, LM5, SI1	Garçons = LG1
Groupe d'âge	4-6 ans = LG3, LV5, LV6, total LM, LM5 / 6-12 ans = total LSP, LV6, SI1	4-6 ans = LG1
CSP	CSP 1 = LV6, SI1 / CSP 2 = LV5, LV6, total LM	
Fratrie	Unique = LV6 / Aîné = SI1	

Concernant le GE, nous pouvons constater que l'investissement subjectif de l'enfant aux planches est assez faible au regard de l'étayage sur la situation projective (total SI et SI1) et de la neutralisation des interactions (CIP2) qui rendent compte de l'efficience des modalités

défensives. Quand elles ne peuvent gérer l'afflux pulsionnel, la désorganisation s'exprime alors préférentiellement sur le plan de l'axe LSP (total LSP) à la fois au travers du registre verbal et moteur (LG2, LV6, total LM). Le GE peut être identifié par sa capacité à déployer des modalités défensives efficaces, peu radicales et peu couteuses. Par ailleurs, la désorganisation s'entend principalement à partir de l'axe LSP et particulièrement à travers la symbolisation secondaire (LG2, LV6).

Concernant le GC, les enfants issus de ce groupe investissent fortement le contenu latent des planches sur le plan subjectif (total CP, total CA et procédés CP2, CP3, CA3, CA4). L'enfant consultant est donc en mesure de déployer la mise en conflictualisation des planches. La présence importante des procédés PE1 et PE4 signe la centration de l'enfant sur les éléments de l'environnement à partir de la modification du stimulus (scotome ou ajout). Nous pourrions donc penser que les processus psychiques de l'enfant consultant sont plus ancrés dans la latence et plus souples. Mais dans l'ajout d'éléments de l'environnement, nous pouvons reconnaitre un processus qui a pour but de faire correspondre le contenu manifeste à ce que l'enfant souhaite projeter et narrer dans son histoire. Ces procédés mettent donc en avant une forme de débordement pulsionnel dont la gestion va nécessiter que l'enfant remplace certains éléments désorganisateurs par des éléments internes qui le sont moins. Le procédé CE5 rend compte de la même dynamique au sens où ce procédé doit être entendu comme une auto-alimentation du récit c'est-à-dire l'appui de l'enfant sur ses propres représentations internes. Signalons enfin le caractère intact de la verbalisation (LG1) qui nous démontre que la désorganisation transite peu par le registre verbal pour les enfants du GC.

Si nous prenons la variable **sexe**, nous pouvons observer que les garçons du GE sont plus susceptibles de modifier le stimulus à travers des fausses perceptions visant les personnages (PP3) que ceux du GC. Le déploiement du récit est également contrasté (CD1, CD3). En revanche, les garçons du GC ont plus majoritairement recours à des procédés favorisant la modification du stimulus par le scotome ou l'ajout d'éléments de l'environnement (PE4, PE6). Seuls les garçons du GC investissent plus massivement les planches à travers des procédés rendant compte de l'engagement subjectif au sein des narrations (total CP, CP2, CA3, CA4 et CE3). Nous pouvons d'ailleurs remarquer que la variable sexe joue un rôle important sur la valence attribuée aux interactions car elle est plus positive pour les garçons du GC qui sont donc en mesure de recourir plus fréquemment à la positivation. Nous retrouvons à nouveau la prévalence du procédé LG1 que nous avons déjà évoqué plus haut.

Les filles du GE ont recours plus massivement que celles du GC aux procédés impliquant la mise en jeu du registre corporel (total LM) ou la discontinuité du récit au sein de la situation projective (SI1). Elles sont aussi plus massivement désorganisées sur le plan corporel (LM5). La désorganisation des filles du GE serait donc identifiable au fait qu'elle transite principalement qu'elle implique une traduction corporelle du débordement pulsionnel et de l'angoisse ce qui peut être mis en lien avec les symptômes conversifs et avec une innervation corporelle importante.

Pour **le groupe d'âge 4-6 ans**, nous constatons que les enfants issus du GE modifient fortement le stimulus externe de la planche (PP1, PP3), narrent plus fréquemment leurs récits sur un mode statique (CT1, CIP1), font montre d'une désorganisation importante qui s'exprime essentiellement sur les plans verbal et moteur (LG3, LV5, LV6, total LM, LM5). Ainsi, le complexe œdipien semble solliciter des modalités défensives plutôt radicales et couteuses mais néanmoins efficaces pour ne pas mettre en conflit la sollicitation latente de la planche. Malgré la mise en place de ces modalités défensives, la désorganisation peut poindre dans les cas où les défenses ne tiennent pas et entacher les processus de symbolisation.
Les enfants GC se différencient des précédents par une identification plus importante des personnages figurés sur la planche (total CI, CI1, CI2) ce qui signe une centration particulière qui peut participer de la démarche de différenciation du stimulus et du déploiement du récit. Par ailleurs, les GC expriment beaucoup plus d'affects au sein de leurs narrations et ces dernières ne sont pas sujettes à des achoppements au niveau de la symbolisation secondaire. La traversée du complexe favoriserait le déploiement des identifications et des affects pour les enfants GC.

Pour **le groupe d'âge 6-12 ans**, nous constatons que la majorité des procédés plus présents chez les enfants GE rendent compte d'une perception du contenu manifeste de la planche non entravée (PG1) ainsi que du déploiement plutôt limité mais existant du récit (CT3, CD1, CD3, CIP2). Le registre du langage et de la situation projective est très fortement représenté (total LSP, SI1) et rend compte des principaux achoppements qui se manifestent sur le plan de la symbolisation secondaire (LV6). Nous pouvons voir ici l'évolution des modalités défensives ainsi que la souplesse progressive qu'atteint l'appareil psychique pour la narration des récits. Quel que soit l'âge, la désorganisation transite principalement par le langage ce qui signe la primauté des processus secondaires.

Pour les enfants du GC, la dynamique perceptive est plus entravée que chez les GE car elle procède de la modification du stimulus (PE1, PP4). La mise en conflictualisation est plus importante (CP2, CP3, CA3, CE3) et rend compte d'une accalmie pulsionnelle peu importante. Le travail de la latence semble plus en difficulté chez les GC qui continuent à recourir à des modalités défensives rigides et qui conflictualisent fortement les planches sans possibilité de déployer des contre-investissements (positivation).

Pour la **CSP défavorisée**, le contenu manifeste de la planche est largement modifié chez les enfants issus du GE, particulièrement au niveau des personnages (PP1, PP3). Ils ont plus fréquemment recours que le GC à la pétrification pulsionnelle (CT1), à la neutralisation de l'interaction (CIP2) ou à son évitement (SI1). Notons que la désorganisation syntaxique et grammaticale (LV6) est ici à nouveau plus présente dans ce groupe que dans le GC. Les enfants défavorisés déploient donc les contenus de leurs narrations de manière minimale et semble ne pas être en possibilité d'investir plus amplement le contenu latent du fait soit de modalités défensives en entravant l'expression, soit d'un fonctionnement psychique plaqué et accroché à la réalité externe.
L'investissement subjectif des enfants issus du GC est plus important que celui du GE par l'expression importante de la désobéissance (CP6), de valences interactionnelles non neutre (CIP3, CIP4) mais également par le déploiement des affects (total CA) et du récit (CE3) même si certains récits peuvent s'auto-alimenter (CE5) et l'identification des personnages (total CI, CI1, CI3). Les enfants GC de la CSP défavorisée sont en mesure d'investir subjectivement et de déployer leurs narrations sans que des modalités défensives radicales viennent entraver ce déploiement. L'expression plus importante de la thématique de désobéissance peut être entendue comme une tentative accrue de différenciation de l'enfant GC. Notons néanmoins que l'auto-alimentation demeure être un processus bien plus présent dans le GC que dans le GE ce qui rend compte d'un déploiement parfois incontrôlable sous-tendu par une réactivation pulsionnelle massive et un défaut de contenance.

Pour **la CSP intermédiaire**, on constate une centration plus importante des enfants issus du GE sur les éléments de l'environnement (PE5) assorti d'une neutralisation des interactions (CIP2) et d'une discontinuité narrative en appui sur le percept (SI1). À nouveau, la désorganisation s'exprime au sein du registre verbal (LV5, LV6) et moteur (total LM, LM5). Là où les enfants défavorisés du GE sont désorganisés sur le plan de la perception, les enfants de CSP intermédiaire le sont essentiellement sur le mode verbal et moteur.

Pour le GC, nous constatons le recours plus important que pour le GE au scotome d'un élément de l'environnement (PE6) ainsi que la prévalence de récits déployés et investis subjectivement (CD3, CP3) même s'ils sont plus fréquemment neutralisés. Sur le fond, l'investissement et le déploiement du récit est plus important chez les enfants du GC que chez ceux du GE. Les modalités défensives utilisées sont de nature peu radicale pour les deux groupes. La différence se situe plutôt au niveau du registre au sein duquel s'exprime la désorganisation de l'enfant : désorganisation plutôt perceptive pour le GC (PE6) et désorganisation axée principalement sur la verbalisation et la motricité pour le GE. Nous pouvons enfin constater que c'est la désobéissance qui émerge particulièrement pour les enfants défavorisés du GC tandis que ceux qui sont de la classe intermédiaire déploient de manière plus importante la thématique de danger.

Pour **les enfants uniques** (variable fratrie), la fausse perception (PP3), la neutralisation des interactions (CIP2) et la désorganisation sur le plan verbal (LV6) dominent pour le GE comparativement au GC.
Pour le GC, nous constatons une prévalence des scotomes (PE1), un recours plus important à la formulation négative ainsi qu'un déploiement plus fréquent d'affects au sein du récit (total CA). Il est intéressant de constater ici que la modification de la planche vise principalement les personnages pour le GE et les éléments de l'environnement pour le GC. Cela signe, selon nous, l'importance que les enfants uniques du GC accordent à l'environnement en général et par extrapolation à l'autre du fait de leur situation particulière sur le plan familial (solitude et donc manque de l'autre). La présence d'affects et de formulation négative peut rendre compte de la prévalence de contenus liés à l'impuissance ce qui semble confirmer la difficulté et la solitude que peuvent ressentir les enfants uniques sur le plan familial, difficultés que nous avons signalées par la centration sur les éléments de l'environnement. Chez l'enfant issu du GE, le manque est entendu sous l'angle de la modification du stimulus qui permet de le tolérer tandis que pour le GC, le manque est souligné par le scotome et le manque d'un ou de plusieurs éléments de l'environnement.

Pour **les aînés** (variable fratrie), le scotome d'un personnage (PP6) et l'appui sur la situation projective et le contenu manifeste de la planche (SI1) sont les modalités qui différencient le GE du GC. Ces procédés rendent tous compte, à leur manière, d'une centration importante sur les éléments de l'environnement qu'il s'agisse de l'environnement de planche ou de celui de la situation projective. Cette centration peut même être entendue comme une forme de

dépendance à l'environnement externe ce qui peut correspondre symboliquement et cliniquement à la position des ainés au sein des familles dont le statut dépend étroitement de l'existence d'un ou de plusieurs autres enfants plus jeunes.

Pour les enfants du GC, le rapport de dépendance à l'environnement nous semble s'accroitre fortement au regard des procédés engagés dans les récits (total PE, PP4, PE1, PE6). Ils formalisent l'importance que revêtent les éléments de la planche dans leur absence (PE1, PE6) ou dans leur ajout (PP4). La dialectique présence/absence est ici mise en jeu et nous paraît rendre compte à l'extrême de la situation rencontrée par les ainés à nouveau dans le lien étroit à la dépendance aux autres enfants de la famille et à leur propre rôle au sein de celle-ci.

5.2 Par planche

Tableau 60 – Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe P

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Par planche		
Planche I		
Planche II		
Planche III		PE1
Planche IV		PE1
Planche V		PE4
Planche VI		PE1, PE6
Planche VII		
Planche VIII		PE1
Planche IX		
Planche X		

Tableau 63 - Comparaison GE vs GC pour les procédés de l'axe C

	Procédés plus présents dans le GE que dans le GC	**Procédés plus présents dans le GC que dans le GE**
Par planche		
Planche I		
Planche II		Total CA, CA3
Planche III		Total CP, CP2
Planche IV		
Planche V		
Planche VI		
Planche VII		
Planche VIII		
Planche IX		
Planche X		CE3

Nous ne présentons pas ici le tableau pour l'axe LSP car aucun procédé n'apparait significativement plus dans le GE ou le GC.

Nous présentons succinctement ici les résultats aux différentes planches afin de faire émerger les différences entre les deux groupes que nous étudions.

Planche II : l'insistance sur les affects (total CA), particulièrement corporels (CA4) par les enfants du GC à cette planche rend compte d'une traduction corporelle de l'affect et de la mise en difficulté des processus de symbolisation qui semblent plus efficients pour le GE.

Planche III : cette planche souligne à la fois la dépendance à l'environnement externe à travers les procédés PE1 qui apparaissent fréquemment et la possibilité de s'en détacher à travers l'investissement subjectif de la planche (total CP, CP2). Les enfants du GC envisagent plus fréquemment le contenu latent de cette planche dans une valence agressive (CP2) potentiellement liée à la réactualisation de la position dépressive.

Planche IV : les enfants du GC utilisent fréquemment le scotome des éléments de l'environnement (PE1) à cette planche ce qui signe une tentative d'évitement du contenu latent. Le scotome de l'environnement est donc une modalité défensive plus utilisée par les enfants du GC.

Planche V : la solitude et la mise à l'écart réactualisées par cette planche sont contrées par l'ajout d'éléments de la part des enfants du GC qui permet de pallier le vécu d'exclusion. Cela semble constituer la modalité défensive privilégiée sur le plan perceptif par les enfants consultants à cette planche. Elle permet de repeupler d'objets internes la réalité perceptive de la planche.

Planche VI : le scotome des feuilles est plus fréquent chez l'enfant consultant ce qui signe la tentative d'éviter la mise à l'écart parental en scotomisant ce détail qui est en dehors de la grotte (PE1). À travers le scotome de la différence des espaces (intérieur/extérieur de la grotte), l'enfant met au jour son désir de maintenir la relation duelle avec l'une des figures parentales.

Planche VIII : les scotomes de la tasse ou du cadre qui peuvent renvoyer au rapport au Surmoi, à la désobéissance et à la culpabilité sont plus fréquents chez l'enfant consultant et signe la massivité de la culpabilité dépressive ou œdipienne selon les contextes.

Planche X : les enfants consultants recourent plus fréquemment à l'imaginaire enfantin (CE3) à cette planche pour contrer l'angoisse liée à la figuration d'une scène potentiellement violente qui peut réactualiser la menace du mauvais objet ou du tiers séparateur.

6. Fidélité et comparaison inter-juges

6.1 Interprétation générale

Si nous comparons globalement la moyenne du kappa des trois coteurs pour la méthode proposée et établie par Boekholt, le kappa global s'établit autour de .363.
Cette même comparaison effectuée pour la grille de cotation que nous avons mise au point rend compte d'un kappa global qui atteint .698.

À la lumière ce ces résultats, nous pouvons constater que la méthode que nous proposons semble clairement favoriser une meilleure fidélité de la cotation des procédés au sein des narrations CAT. Nous souhaitons donc souligner que la création d'une nouvelle grille de cotation que nous avons soutenue tout au long de ce travail de recherche trouve ici un intérêt supplémentaire à ceux que nous avons déjà détaillés dans la partie présentant la grille en favorisant une stabilité de la cotation et donc une objectivation de la réponse projective qui en favorise la déconstruction.
Nous devons néanmoins prendre en compte les nombreuses limites que nous avons mises en avant précédemment et qui modèrent largement les résultats de la comparaison globale entre ces deux méthodes de cotation. Ainsi, nous pouvons considérer que le volume plus important de notre manuel (malgré un nombre de procédés quasiment deux fois supérieur), l'effet d'ordre concernant la cotation des protocoles et surtout le recours au Kappa de Cohen ont pu avantager la méthode de cotation que nous défendons. Ces différentes limites de la comparaison inter-juges ont donc favorisé notre méthode même si nous pensons que la fidélité de cette dernière eut été malgré tout supérieure à celle de Boekholt si nous avions privilégié une autre méthode de comparaison inter-juges.

En effet, nous pensons que la méthode que nous proposons favorise une plus grande stabilité et une plus grande fidélité de la cotation des procédés dans les récits CAT particulièrement du fait que nous avons pris en compte un certain nombre de limites de la méthode actuelle (parties 4.1 et 4.2 de l'introduction) et que nous avons tenté d'y répondre.
La constitution de cette grille a été sous-tendue par un impératif de différenciation et de précision. Nous avons ainsi différencié clairement le processus de cotation du processus d'interprétation ainsi que les différentes dimensions intriquées et constitutives du récit CAT à travers la création de trois axes comprenant la Perception, le Contenu et le Langage/situation

projective. Notons que l'organisation que nous avons souhaité imprimer à la grille de cotation en fonction de ces trois axes renforcent cette différenciation des procédés. Cette dernière nous semble ainsi faciliter la prise en main de la méthode, son fonctionnement d'ensemble et donc son utilisation avec les protocoles CAT.
Par ailleurs, nous avons particulièrement travaillé sur la formulation des procédés et sur leur description précise tout en les articulant à des illustrations issues des protocoles CAT. Le phénomène concerné pour chaque procédé a donc été précisément décrit en fonction de ses différents contextes d'apparition au sein des récits. Ainsi, la très grande majorité des procédés ne comprend pas, contrairement à la méthode actuelle, un nombre important de phénomènes parfois hétérogènes. Au contraire, les procédés en englobent généralement un seul ce qui favorise une plus grande clarté quant à la compréhension et au fonctionnement des procédés.

Nous pensons donc que le travail de différenciation et de précision que nous avons opéré favorise une meilleure compréhension de la méthode et rend donc compte d'une utilisation à la fois plus aisée et plus objective de notre grille de cotation au sens où elle n'est pas infiltrée par l'interprétation, qu'elle différencie précisément les procédés qui la constituent, qu'elle minimise la subjectivité du coteur et qu'elle permet de déconstruire la réponse projective pour en favoriser ensuite l'interprétation.

6.2 Interprétation spécifique

Dans cette partie, il ne s'agit pas de comparer un à un les procédés des deux méthodes car ils ne visent pas nécessairement les mêmes phénomènes et cela d'autant plus que les procédés issus de la méthode de Boekholt regroupent généralement plusieurs phénomènes différents. Il est néanmoins possible de mettre en avant plusieurs interprétations plus générales concernant ces données.

Nous pouvons souligner que la majorité des procédés (18) de la méthode de Boekholt favorisent un accord faible (entre .20 et .40) entre les différents juges tandis que la majorité des procédés de la méthode des trois axes obtient un accord soit satisfaisant c'est-à-dire entre .60 et .80 (29 procédés) soit excellent à savoir entre .80 et .100 (29 procédés).
Notons aussi qu'aucun procédé des deux méthodes étudiées n'obtient un grand désaccord entre les juges (inférieur à 0).

Pour **la méthode de Boekholt**, nous pouvons constater que ce sont les procédés suivants qui favorisent un **accord moyen ou satisfaisant** entre les juges : les procédés MC référant à la sphère corporelle, les procédés RC qui formalisent le recours au clinicien, une partie des procédés en lien avec l'affect (RA1 et RA2) ainsi que le procédé IF1 qui renvoie à l'ajout d'un personnage non figurant sur la planche. Ces procédés obtiennent un kappa élevé probablement en raison de leur nature et de leur expression manifeste qui en facilite donc le repérage au sein des récits CAT.
Les procédés rendant compte d'un **accord faible** entre les juges sont principalement issus des catégories EI (recours à l'évitement et à l'inhibition), IF (recours à l'imaginaire et au fantasme) et OC (recours à l'objectivité et au contrôle).
Enfin, les **accords très faibles** entre les juges apparaissent particulièrement au sein des catégories RE (recours à la réalité externe), IF et OC.
Concernant les procédés qui rendent compte d'accords faibles ou très faibles, nous pouvons faire l'hypothèse que les phénomènes que ces procédés formalisent sont soit peu manifestes et donc complexes à identifier au sein des récits, soit trop hétérogènes pour être identifiés, soit ne sont pas suffisamment définis ou exemplifiés au sein du manuel de l'auteure.

Il nous semble alors intéressant de comparer, dans la mesure du possible et des éléments comparables, les difficultés inhérentes aux procédés de la méthode de Boekholt à celles qui entachent les procédés et le système de cotation de la méthode des trois axes.

Pour **la méthode des trois axes**, nous pouvons constater que ce sont des procédés particuliers, et pour certains difficiles à repérer au sein des récits, qui sont à la base **d'accords très faibles** entre les juges : CD2, CIP5, CR2, CR3, SI3 et SI4.
Le procédé CD2 est en effet assez difficile à coter clairement au sein des récits car il appelle a minima une subjectivité du clinicien portant sur le fait que le récit soit ou non juxtaposé. Le procédé CIP5 pose un problème différent car nous n'avons pas défini dans le manuel le nombre de verbes d'actions permettant de le coter ce qui, semble-t-il, n'a pas facilité la tâche des coteurs. Les procédés CR2 et CR3 qui impliquent une forme particulière de persévération sont aussi difficiles à repérer dans les récits et sont suffisamment rares dans les récits pour ne pas en faciliter l'identification. Enfin, la cotation des procédés SI3 et SI4 est synonyme de difficulté pour les coteurs car ils s'avèrent assez difficiles à différencier. Le procédé SI4 formalise une association (lien associatif au contenu manifeste ou latent de la planche) tandis

que SI3 une digression (pas de liens associatifs) ce qui est fort complexe à différencier dans les récits si cela n'apparait pas massivement.

Les accords moyens entre les juges apparaissent principalement au travers de nombreux procédés de l'axe C et de quelques procédés des axes P (PP7, PE3) et LSP (LG2, SP1). Les procédés C sont issus de catégories de cotation variées mais nous pouvons signaler la présence particulière de trois procédés CE (CE1, CE2 et CE5) qui semble mettre les juges dans la difficulté probablement du fait à la fois d'une définition insuffisamment précise et du difficile repérage de ces phénomènes qui engagent la structure du récit.

Les accords satisfaisants entre les juges concernent autant les procédés de l'axe C (majorité des procédés de thématiques particulières) que ceux de l'axe LSP (majorité de procédés engageant le langage verbal).

Enfin, **les accords excellents** entre les juges apparaissent plus précisément au travers des procédés issus de l'axe P (10 procédés sur 17). Les procédés de l'axe C sont aussi concernés et particulièrement ceux favorisant la différenciation des personnages (CI1, CI2, CI3, CI4) et la valence interactionnelle (CIP1, CIP2, CIP3, CIP4). Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le procédé C A1 obtient un kappa élevé tout comme le procédé RA1 dans la méthode de Boekholt. Notons enfin que certains procédés rendent compte d'accords excellents entre les juges car ils sont très aisément repérables dans les narrations CAT. C'est par exemple le cas des procédés LV8, LM5 ou SI2 ; le premier impliquant simplement de répéter les tournures négatives, le deuxième d'identifier la mention de l'instabilité dans le récit (ce qui est systématiquement signalé dans les protocoles), le troisième de repérer les tournures interrogatives adressées au clinicien.

Il nous semble important de souligner que certains des procédés impliquent le simple repérage d'éléments de la situation projective qui sont directement formalisés dans les protocoles. Il est donc légitime d'observer un kappa élevé pour ces procédés.

L'axe Perception qui engage le repérage des éléments perceptifs de la planche obtient pour la majorité de ces procédés un degré d'accords excellent entre les juges ce qui est tout à fait logique au regard à la fois des descriptions précises que nous avons faites concernant le contenu latent et de la liste de détails qui encadre en partie la cotation des procédés de l'axe P. C'est donc ici la définition rigoureuse et précise de procédés qui favorise l'élévation importante du kappa les concernant et donc l'utilisation correcte et efficace de ces procédés.

L'axe Contenu est plus contrasté que le précédent car une partie de ses procédés rend compte d'un accord moyen tandis qu'une autre partie oscille entre .60 et .80 (accord

satisfaisant). La première partie regroupe des procédés difficiles à coter (CI5, CIP6, CR1) d'autant plus que les phénomènes engagés sont d'une certaine complexité et que les définitions au sein du manuel sont trop imprécises. La deuxième partie implique des procédés beaucoup plus simples à coter du fait d'un repérage aisé et intuitif (catégories CI et CIP par exemple). Il est donc logique que ces procédés obtiennent un kappa plus élevé en raison de leur facilité de cotation.

Enfin, les procédés de **l'axe Langage et situation projective** rendent compte très majoritairement d'un degré d'accord satisfaisant entre les juges, particulièrement ceux afférant au langage verbal et au langage moteur (LM2, LM4 et LM5). Les procédés de cet axe sont, pour leur majorité, plutôt aisés à repérer car ils sont facilement objectivables et transparaissent directement au sein du récit et ne favorisent que peu l'hésitation quant à leur cotation. En effet, leur cotation implique plus un repérage précis qu'une réflexion poussée.

Ce travail de comparaison met en lumière les procédés qui sont les moins stables au sein de notre méthode, ceux qui ne facilitent pas le processus de cotation et donc qui ne favorisent pas un repérage efficient des phénomènes apparaissant au sein des narrations. Il nous semble fondamental d'améliorer, tant que faire se peut, la stabilité des cotations car elle permet un meilleur repérage des phénomènes et par le fait, à travers la démarche interprétative, une évaluation plus précise du fonctionnement psychique de l'enfant et des processus psychiques qui s'expriment au sein des narrations. Partant de ce qui nous semble être une nécessité, nous pensons qu'il serait important, dans un premier temps, de modifier au sein de notre manuel de cotation en les précisant les définitions et les contextes d'apparition des procédés obtenant un degré d'accord très faible et moyen. Nous prenons acte ici de l'importance de cet ajustement qui a pour objectif de favoriser l'utilisation appropriée des catégories de cotation et des procédés afin qu'ils permettent un repérage plus pertinent des processus psychiques qui émergent au sein des narrations.

Une fois les protocoles cotés pour la comparaison inter-juges en notre possession, nous avons questionné les trois coteurs afin de bénéficier de leur avis sur la méthode et le système de cotation particulièrement concernant les limites ou les difficultés.

Sur le plan général, les coteurs privilégient la méthode des trois axes pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'elle rend compte d'une vision d'ensemble du protocole à travers l'organisation des trois axes qui permet de déconstruire la réponse projective et la présence de catégories de cotation globale qui permet de synthétiser chacun des axes. Ensuite, la

précision du manuel de cotation ainsi que les exemples qui illustrent les contextes d'expression des procédés a été apprécié par les juges comparativement au manuel traitant de la méthode de Boekholt. Par ailleurs, les coteurs ont eu le sentiment d'avoir la possibilité de repérer de plus nombreux processus psychiques au sein des narrations qu'avec la méthode promue par Boekholt. L'idée est ici que la grille des procédés d'élaboration du discours de l'auteure laisserait de côté un certain nombre de phénomènes qui ne peuvent être identifiés qu'avec la méthode des trois axes. Ainsi, les juges m'ont fait part d'une certaine frustration face à la méthode de Boekholt qui ne permettrait pas d'identifier l'ensemble des phénomènes apparaissant dans les récits. Enfin, ils signalent la nécessité pour la méthode de Boekholt de revenir régulièrement au manuel pour vérification ce qui souligne à la fois la difficile prise en main de la méthode et le manque de précisions ou d'exemples concernant les procédés qui génèrent un doute dans le processus de cotation.

Concernant la méthode des trois axes, les juges soulignent un certain nombre de limites. La première a trait au caractère parfois fastidieux de la cotation de certains procédés qui doivent être cotés à chaque occurrence dans le récit. Cela d'autant plus quand le procédé apparait régulièrement au sein des narrations CAT (par exemple PE5, LV2, SI1). Émerge ici un aspect chronophage plus important qu'au sein de la méthode de Boekholt.

La deuxième a trait aux contenus de certains procédés qui sont difficiles et complexes à repérer et à coter. Il s'agit ici des procédés PP3 et PE3 qui engagent la fausse perception et qui ne sont pas toujours aisés à différencier de l'ajout de personnages ou d'éléments (PP4, PE4) et des procédés SI3 et SI4 dont la différenciation que nous avons déjà évoqué plus haut est parfois fort complexe au sein des récits. Par ailleurs, les juges soulignent leur difficulté quant à la cotation des procédés des catégories CD (différence entre CD2 et CD3) et CR (différence entre CR2 et CR3) qui impliquent à leur sens une forme d'interprétation. La catégorie de cotation CA semble aussi poser problème dans certains cas.

À propos du contenu, l'ensemble des juges a également questionné le fonctionnement de la catégorie CT et particulièrement son lien étroit à la perception et à la catégorie PG. Il s'agit ici du cas où le récit de l'enfant ne peut pas être considéré au sens propre comme une thématique plaquée (CT2) mais qu'il doit malgré tout être coté avec ce procédé du fait d'une perception intermédiaire (PG2) ou d'une perception incomplète (PG3). Ainsi, le système de cotation nous oblige à coter ce procédé (car PG1 ou PG2) alors que le terme de plaqué ne correspond pas nécessairement. Il y a donc des récits CAT riches et très fournis mais qui ne respectent pas la dimension perceptive et qui impliquent donc la cotation de la thématique

plaquée. Les juges ont d'ailleurs proposé la création d'un procédé supplémentaire pour cette catégorie de cotation qui permettrait de corriger ce problème : par exemple un procédé CT0 qui décalerait le continuum et permettrait de faire la différence entre ces deux cas.

Enfin, les coteurs soulignent le revers de la médaille que constitue la précision et le caractère cadré du manuel de cotation. En effet, ils ont affirmé avoir quasi systématiquement trouvé la réponse à leur question sur un procédé ou son contexte d'apparition au sein de notre manuel de cotation. Nous avions effectivement anticipé la majorité des questionnements qui pouvaient, selon nous, émerger face aux protocoles. Néanmoins, certaines interrogations n'ont pas trouvé de réponses dans le manuel ce qui n'a fait que renforcer le doute des coteurs. La précision est donc importante mais elle peut parfois donner l'illusion que tout est dans le manuel ce qui, dans la réalité, n'est pas le cas.

CONCLUSION

1. Synthèse générale des résultats

Nous proposons ici **une théorie de la méthode** concernant le CAT. Elle comprend trois parties distinctes : premièrement **la consigne et le déroulement de la passation**, deuxièmement **le processus de cotation** qui favorise la déconstruction de la réponse projective à partir du manuel de cotation (grille de procédés) et troisièmement **l'interprétation des procédés** qui permet la construction du sens clinique.

1.1 Consigne et déroulement de la passation

Le recours à l'épreuve projective CAT est particulièrement indiqué dans un contexte de bilan psychologique ou plus globalement d'évaluation du fonctionnement psychique de l'enfant quel qu'en soit l'objectif.
Le CAT peut être utilisé à partir de **deux ans et demi jusqu'à 12 ans**.

La passation doit se dérouler dans un lieu synonyme de calme et de sécurité pour que l'enfant puisse investir la narration d'histoires à l'épreuve CAT. Il est préférable que le clinicien ne se positionne pas en face de l'enfant mais sur le côté.

La consigne doit si possible être formulée dans les termes suivants : « *je vais te montrer des images et sur chaque image il y a des animaux qui font des activités. Il n'y a pas d'histoire écrite. Je te demande de raconter (ou inventer) toi-même une histoire pour chaque image que je vais te montrer* »

Le déroulement de la passation comprend **la passation des planches dans l'ordre et une épreuve des choix**. Elle ne comprend pas d'enquête. L'épreuve des choix est proposée à l'enfant à l'issue de la passation et implique que le clinicien dispose l'ensemble des planches sur une table. Le clinicien doit ensuite demander à l'enfant de choisir la planche qu'il a le plus aimée et celle qu'il a le moins aimée et lui demander d'expliciter les raisons de ces choix.

Le temps de latence et le temps total pour chaque planche doivent être notés. L'ensemble du récit de l'enfant doit faire l'objet **d'une prise de note *ad verbatim* scrupuleuse** concernant la

verbalisation du récit (qu'il s'agisse du récit ou de commentaires, imitations), les hésitations/silences de l'enfant ainsi que l'investissement moteur au cours de la passation.
Les interventions du clinicien peuvent avoir valeur d'encouragement, de relances ou de questionnements. Dans ces trois cas, elles doivent être neutres et influencer le moins possible la construction du récit de l'enfant. Elles doivent être clairement signifiées dans le protocole.

Le contexte de la passation doit également être indiqué car il permet de rendre compte et de comprendre les enjeux transférentiels liés à la rencontre du clinicien et de l'enfant autour du matériel projectif.

Le cadre de la passation constitue en lui-même un élément d'interprétation important à travers la clinique de la passation. **Il est donc primordial de respecter le cadre minimal de la passation**. Les aménagements de celui-ci peuvent influencer les réponses de l'enfant aux planches et modifier ainsi les interprétations qui en résultent. Le respect du cadre de la passation et de son déroulement permet des interprétations plus efficientes ainsi que la possibilité d'effectuer des comparaisons inter-projective avec d'autres protocoles CAT dans le cadre de recherches.

1.2 Manuel de cotation

L'objectif du processus de cotation est la déconstruction de la réponse projective dans le but de la reconstruire à partir de procédés formalisant des processus psychiques qui seront ensuite interprétés en termes psychodynamiques pour évaluer le fonctionnement psychique de l'enfant. La grille de cotation que nous avons proposée (méthode des trois axes) permet d'objectiver au mieux les procédés et garantit une stabilité importante de la cotation comme l'ont démontré les résultats de notre démarche de comparaison inter-juges. Cette stabilité favorise une interprétation plus efficace et plus pertinente des processus engagés par l'enfant à l'épreuve CAT.

Le manuel de cotation de la méthode des trois axes que nous proposons dans le *volume 1 des Annexes* est la base essentielle pour déconstruire la réponse projective de l'enfant à l'épreuve CAT. Nous renvoyons le lecteur au *volume 1* des Annexes qui est consacré à ce manuel et

détaille précisément les contextes d'utilisation des procédés en les illustrant par des exemples.

Nous proposons ici une représentation récapitulative qui permet de synthétiser l'ensemble des données chiffrées des procédés (« synthèse des procédés ») qui apparaissent au sein des protocoles et de les mettre en rapport les unes avec les autres.

Synthèse des procédés

Temps de latence moyen = / Temps total = (µ : /planche)
Total des procédés pour le protocole =

Catégories de cotation globale :
PG : PG1 = / PG2 = / PG3 =
CT : CT1 = / CT2 = / CT3 = / CT4 = / CT5 =
CD : CD1 = / CD2 = / CD3 =
CI : CI1 = / CI2 = / CI3 = / CI4 = / CI5 = / CI6 =
CIP : CIP1 = / CIP2 = / CIP3 = / CIP4 = / CIP5 = / CIP6 =
LG : LG1 = / LG2 = / LG3 =

Catégories de cotation spécifique :
Axe Perception (total =)
PP = PP1 = / PP2 = / PP3 = / PP4 = / PP5 = / PP6 = / PP7 =
PE = PE1 = / PE2 = / PE3 = / PE4 = / PE5 = / PE6 = / PE7 =
Axe Contenu (total =)
CA = CA1 = / CA2 = / CA3 = / CA4 = / CA5 =
CP = CP1 = / CP2 = / CP3 = / CP4 = / CP5 = / CP6 = / CP7 =
CE = CE1 = / CE2 = / CE3 = / CE4 = / CE5 =
CR = CR1 = / CR2 = / CR3 =
Axe Langage et Situation Projective (total =)
LV = LV1 = / LV2 = / LV3 = / LV4 = / LV5 = / LV6 = / LV7 = / LV8 =
LM = LM1 = / LM2 = / LM3 = / LM4 = / LM5 = / LM6 =
SP = SP1 = / SP2 = / SP3 =
SI = SI1 = / SI2 = / SI3 = / SI4 = / SI5 = / SI6 =

À partir des résultats qui ont émergé et que nous avons interprété dans cette recherche, nous proposons, comme au Rorschach, l'utilisation de formules qui permettent de bénéficier d'une vue d'ensemble sur les rapports entre certains procédés. Ces formules facilitent le repérage de certaines dialectiques particulières qui s'expriment au CAT à partir de la cotation.

Formules

Axe Perception

PP/PE = / PP1/PE1 = / PP5/PE5 = /

Modification du Stimulus (MS) = /

Axe Contenu

CT1/CT3 = / CD1/CD3 = /

Identification des Personnages (IP) = /

Indice de Conflictualisation/Positivation (ICP) = /

Axe Langage et Situation projective

LV/LM = / LG1/LG3 = /

Indice d'Elaboration Verbal (IEV) = /

Pour **l'axe Perception**, la formule **PP/PE** rend compte du rapport au sein du protocole entre les procédés visant les personnages et ceux engageant les éléments de l'environnement. La formule **PP1/PE1** souligne le ratio entre le scotome des personnages et celui des éléments de l'environnement tandis que **PP5/PE5** met en avant l'investissement de la réalité perceptive qu'elle concerne les personnages ou l'environnement.

La formule **Modification du Stimulus** (MS) rend compte du rapport entre les procédés qui modifient le stimulus de la planche (PP1, PP2, PP3, PE1, PE2, PE3) et ceux qui prennent en compte les seuls éléments figurés sur la planche (PP5, PP7, PE5, PE7). Elle a pour fonction de mettre en avant la proportion de modifications que va subir le contenu manifeste de la planche par rapport aux éléments figurés sur la planche qui sont utilisés dans la narration. Nous n'avons pas ajouté les procédés PP4 et PE4 car même s'ils procèdent d'une modification du stimulus, il s'agit d'un ajout et non d'un retrait d'un élément de la planche.

Pour **l'axe Contenu**, les formules **CT1/CT3** et **CD1/CD3** rendent compte de la possibilité pour l'enfant de déployer et de coordonner sa narration. La formule **Identification des Personnages** (IP) met en avant le rapport entre l'identification effective des personnages (CI1, CI2, CI3, CI4) et la difficulté liée à leur identification (CI5 et CI6).

L'indice de conflictualisation/positivation (ICP) indique le rapport entre les éléments participant de la mise en conflictualisation (tous les procédés CP sauf CP1 et CP7 + CA3 + CIP4) et ceux qui favorisent la positivation en tant que contre-investissement (CP1 et CP7 + CA2 + CIP3).

Pour **l'axe Langage et Situation Projective**, la formule **LV/LM** souligne le rapport entre les procédés participants de la verbalisation (catégorie LV) et ceux qui traduisent le recours à la sphère motrice (catégorie LM). La formule **LG1/LG3** indique la proportion au sein des protocoles des narrations de bonne qualité par rapport aux narrations de mauvaise qualité. **L'Indice d'Elaboration Verbale** (IEV) rend compte de la balance entre les procédés qui soulignent la désorganisation du langage (LV3, LV4, LV5, LV6) et le procédé LV7 qui implique une élaboration verbale importante à travers la possibilité d'historiser le récit et de le déployer en recourant à d'autres temps que le présent.

Ces différentes formules sont indicatives car elles sont basées sur des moyennes et ne représentent que la tendance centrale pour chaque groupe d'âge. Dans cette perspective, c'est justement ce qui va s'écarter des moyennes, dans un sens ou dans l'autre, qui va être intéressant à analyser et à interpréter pour le clinicien qui cherche à évaluer le fonctionnement psychique de l'enfant.

1.3 Manuel d'interprétation

Nous proposons ici un manuel d'interprétation en fonction du groupe d'âge auquel l'enfant appartient. Ce manuel met en avant l'expression projective de chaque groupe d'âge à l'épreuve CAT et insiste sur la dynamique développementale en lien avec les contenus latents des planches présentées à l'enfant.
Nous proposons d'interpréter ce qui caractérise la production projective de chaque groupe d'âge en fonction de plusieurs aspects :

- la clinique de la passation
- le processus de pensée
- les angoisses et les modalités défensives
- les organisateurs processuels du psychisme (position dépressive et complexe œdipien)
- les repères normatifs (moyennes des procédés et des formules)

- l'interprétation psychodynamique de l'ensemble de ces éléments en termes de fragilités/potentiels du fonctionnement psychique de l'enfant

1.3.1 Groupe d'âge 3 ans

Clinique de la passation

L'enfant de 3 ans accepte généralement la passation de l'épreuve CAT mais peut être assez inhibé ou angoissé dans certains cas. La plupart du temps, il est primordial d'aménager le dispositif de la passation pour favoriser l'investissement de l'enfant. Cela implique de le soutenir et de le solliciter tout au long de la passation par des relances, interrogations, mimiques et manifestations du champ phatique sans que celles-ci ne soient trop envahissantes. Certains enfants vont investir d'emblée le matériel et prendre plaisir à inventer des histoires. Ils peuvent s'inscrire dans un mouvement oral sous-tendu par l'avidité qui se manifeste par des narrations très fournies, une excitation psychique et une quête impossible à combler avec le matériel. Dans ce contexte, la relation au clinicien est teintée de processus d'idéalisation/sadisation et réactualise la dialectique gratification/frustration à partir du clivage objectal bon/mauvais objet. L'enfant pourra donc se montrer nourri ou au contraire frustré par le matériel CAT. D'autres enfants vont faire preuve d'une inhibition importante associée à la rétention, aux tentatives de contrôle et à la culpabilité inhérente au stade anal. Ce contrôle limite l'investissement de la situation projective et du matériel présenté rendant compte de récits restrictifs et peu élaborés. Il peut être lié à la potentielle perte de l'objet qui se trouve réactualisée dans la situation projective (procédé SI6) du fait que l'enfant doive « donner » ses récits au clinicien. La relation transférentielle qui s'établit alors est placée sous le signe de l'étayage car le clinicien doit parvenir à soutenir l'enfant pour favoriser l'investissement et le déploiement de ses narrations. L'aménagement du dispositif de passation et les enjeux transféro-contre transférentiels sont essentiels à prendre en compte du fait de leur incidence sur l'expression projective de l'enfant, surtout à 3 ans.

Processus de pensée

Concernant **l'axe Perception**, les procédés PG2 et PG3 apparaissent fréquemment au sein des protocoles des enfants de 3 ans ce qui signe la massivité de la projection qui empêche de considérer l'ensemble du stimulus de la planche. Les récits sont peu en adéquation avec la

réalité perceptive. Le résultat de la formule MS (Modification du Stimulus) pour les enfants de 3 ans (20/10) confirme qu'à cet âge le contenu manifeste est largement modifié ce qui signe le déséquilibre de la dialectique interne/externe. Le compromis entre fantasme et réalité est largement mis en difficulté. La dimension interne (scotome, fausses perceptions) prend le pas sur le stimulus de la planche et signe la réactualisation de la fragilité de la différenciation interne/externe confirmée par le résultat de la formule PP1/PE1 (6/3). La formule PP5/PE5 (1,5/6,5) souligne également l'investissement limité de la réalité perceptive. L'enfant de 3 ans fonctionne en deçà du stimulus c'est-à-dire qu'il retire un nombre important d'éléments manifestes ce qui signe à la fois sa dépendance et son détachement du stimulus.

Concernant **l'axe Contenu**, l'importance des thématiques plaquées (CT2) et des récits statiques (CD1) rend compte de la grande difficulté pour les enfants de 3 ans pour mettre en récit et déployer leurs narrations. Elle est étroitement liée à la perception de la planche qui est elle-même entravée (axe Perception). Cette impossibilité à construire des récits coordonnés met en avant le difficile déploiement des processus narratifs du fait de la radicalité des modalités défensives et de la massivité de la pression pulsionnelle. Les formules CT1/CT3 (2/2,5) et CD1/CD3 (8,5/1) confirment le caractère entravé et peu efficient du processus de pensée à 3 ans. Les récits sont donc en général restrictifs et n'atteignent pas la thématique banale qui signe le conformisme.

Concernant **l'axe Langage et Situation Projective**, la désorganisation importante du langage exprime la mise en difficulté des processus de symbolisation ce que confirme la formule LG1/LG3 (4/1). Le résultat de la formule IEV (Indice d'élaboration verbale) souligne l'importance des achoppements au niveau de la verbalisation (14/5,5) et met en lumière une désorganisation verbale à son maximum dans les protocoles d'enfants de 3 ans. La lisibilité des récits est fortement altérée ce qui indique la liaison difficile entre le conscient et le préconscient. Les possibilités d'historisation du récit (inscription dans une temporalité) sont présentes mais demeurent fragiles du fait de la difficile gestion pulsionnelle. La formule LV/LM (46,5/6) souligne la présence importante du recours à la sphère motrice qui peut traduire l'insuffisance et la précarité des processus de symbolisation secondaire.

Angoisses et modalités défensives

Axe Perception : les enfants de 3 ans utilisent de nombreuses modalités défensives radicales qui rendent compte de la projection et du déni perceptif à l'ensemble des planches à partir de la modification du stimulus (PG2, PG3, formules MS = 20/10 et PP1/PE1 = 6/3) particulièrement concernant les personnages (PP1, PP2, PP6 élevés) et le décor de la planche (PE2 élevé). Le déni perceptif portant sur les personnages s'exprime plus fortement aux planches I (max de PG2), III, V et VIII (PP6 élevé pour chacune) tandis que le scotome de l'ensemble des personnages n'apparait qu'à la planche V signant la désorganisation la plus massive (PP2 élevé). Le déni perceptif du décor de la planche se manifeste plus fortement aux planches IV, V, VI et VII (PE2 élevé). Hormis PE2, les défenses basées sur l'environnement sont peu fréquentes à l'ensemble des planches (total PE, PE1, PE5, PE6 faibles) même à celles sollicitant particulièrement l'ouverture sur l'environnement (planches IV, VI, VII et VIII). La radicalité défensive qui s'exprime à partir des scotomes a pour but de dénier l'existence des personnages ou des éléments de l'environnement qui peuvent réactiver une pression pulsionnelle impossible à gérer pour le psychisme. Le scotome des personnages porte sur des objets investis et peut rendre compte de l'angoisse paranoïde en lien avec ces objets. Dans certains contextes particuliers, il peut aussi être entendu comme une pré-forme défensive du refoulement ou de l'isolation. L'enfant de 3 ans se caractérise par un fonctionnement défensif procédant en deçà du stimulus sur le plan de la perception.

Axe Contenu : les enfants de 3 ans déploient peu d'éléments de contenus au sein des récits et utilisent à l'ensemble des planches des modalités défensives radicales qui favorisent le déni pulsionnel à travers la pétrification de la pulsion (CIP1 et CD1, formule CD1/CD3 = 8,5/1, formule CT1/CT3 = 2/2,5). Elle peut se manifester sous plusieurs formes : CIP1 (planches V et VII), CD1 (planches I, VII et X), CT1 (planches V et VI) ou CR1 (planche VII). Les planches V et VII sont celles qui réactivent le plus la pétrification pulsionnelle et signent une angoisse de perte d'objet massive en lien avec un vécu potentiel d'indifférenciation. Les enfants de 3 ans peuvent mettre en conflit a minima les contenus latents à l'ensemble des planches (CIP4) et particulièrement aux planches VIII (CIP4) et X (CP6) qui polarise l'épreuve des choix pour les enfants de 3 ans. La conflictualisation reste minime à l'ensemble des planches au regard du peu d'identification des personnages (CI1, CI2, CI3) et du déploiement faible des affects et des thématiques particulières qui favorise la mise à distance du contenu latent. Le clivage est aussi utilisé par l'enfant à la planche VIII pour éviter la mise

en conflit. Mis à part à la planche II, la positivation des interactions en tant que contre-investissement défensif (CP1, CIP3, CA2, formule ICP = 6/1,2) est difficile à mettre en place pour les enfants de 3 ans qui lui préfère la neutralisation des interactions (CIP2) qui peut, selon les contextes, avoir valeur de refoulement.

Axe Langage et Situation projective : les enfants de 3 ans se caractérisent par une désorganisation importante du langage et de la symbolisation secondaire à l'ensemble des planches (LG3, formule IEV = 14/5,5), désorganisation proche de celle observée chez les enfants de 4-6 ans. La désorganisation du langage s'exprime plus fortement encore aux planches I, II et VII. Elle est en lien avec l'instabilité et la non-efficience des modalités défensives qui ne peuvent contenir la pulsionnalité potentiellement agressive de ces planches. Les difficultés syntaxiques sont fortement présentes (LV6) et l'enfant est peu en mesure d'utiliser la dénégation (LV8) ou d'historiser le récit (LV7) à des fins défensives même si nous observons une tentative à la planche IV. Les processus de symbolisation débordent fréquemment du fait d'une contenance pulsionnelle limitée (LV3, SI3 et SI4). Le recours à la sphère motrice est important (total LM, LM1, LM2, LM5, formule LV/LM = 46,5/6) et rend compte de la fragilité de la symbolisation et de la valeur défensive que peut revêtir la sphère corporelle à 3 ans (LM2 à la planche IX par exemple).

Organisateurs processuels

La différenciation/indifférenciation est particulièrement mise en difficulté pour les enfants de 3 ans du fait de leur proximité temporelle avec l'élaboration de la position dépressive et la mise en place d'une analité plus ou moins structurante. L'instabilité identitaire et la porosité de la différenciation moi/non-moi peuvent se réactualiser dans la capacité à différencier le stimulus de la planche à partir de la catégorie PG, des formules MS (20/10) et PP5/PE5 (1,5/6,5), de l'importance des scotomes (procédés et formule PP1/PE1 = 6/3) ainsi que des tentatives de renforcement des délimitations visant les personnages ou l'environnement (PP5, PP7, PE5, PE7). Le débordement total de l'interne sur l'externe peut dans les cas les plus inquiétants signer la confusion des limites du moi à travers l'importance de l'angoisse de perte d'objet issue de la position dépressive qui n'a pas pu être endiguée et structurée à minima par le stade anal. Au contraire, la possibilité de convoquer un objet interne absent de la figuration de la planche (PP4, PE4) signerait la stabilité des limites du Moi. Les scotomes (PP1, PP6) ont pour point commun d'émerger aux planches I, III et VIII qui figurent un

adulte qui peut renvoyer à un Surmoi persécuteur menaçant de rétorsion le moi ayant attaqué le mauvais objet. Ils peuvent signer l'importance de l'angoisse paranoïde quand ils visent l'adulte ou sa victime potentielle : par exemple le scotome de la souris qui est très élevé à la planche III. Ils peuvent aussi rendre compte de la sadisation d'un des personnages que l'enfant supprime du champ visuel, ce sadisme objectal conduisant à l'émergence d'une angoisse paranoïde qui peut être articulée à un processus d'idéalisation visant le(s) personnage(s) non scotomisé(s).
L'instabilité de la différenciation moi/non-moi s'exprime aussi à partir de l'identification des personnages (procédés CI1, CI2, CI3 et CI4) et de la formule IP (10/2). Les enfants de 3 ans identifient peu les personnages particulièrement aux planches qui renvoient à un rapproché corporel et à une possible confusion avec l'objet (planches I, IV et X) ce qui signe l'instabilité des limites du moi.

La dynamique d'investissement participe principalement d'un mouvement narcissique à l'ensemble des planches en lien avec les enjeux des limites et de la différenciation moi/non-moi. Les formules PP/PE (13/21), PP1/PE1 (6/3) et PP5/PE5 (1,5/6,5) soulignent la centration importante sur les personnages ainsi que l'investissement limité de l'environnement qui rendent compte d'un investissement dévolu essentiellement au moi ou aux rapports du moi avec ses objets internes. L'enfant est peu tourné vers le monde extérieur (formule PP/PE, PE1 et PE6) d'autant plus que le stade anal lui a permis la maitrise de la marche lui permettant de s'extraire à la vue de l'environnement et de gagner en indépendance. La présence faible des procédés PE est particulièrement visible aux planches III, IV, VI, VII et VIII qui sollicitent la relation à l'environnement à partir de nombreux détails. Cette dynamique d'investissement fortement axé sur le plan narcissique explique le faible déploiement à l'ensemble des planches des valences interactionnelles (relations d'objet) et plus particulièrement encore à la planche X malgré sa préférence par les enfants.

Les processus de contrôle hérités de la traversée du stade anal permettent à l'enfant de 3 ans de bénéficier d'une contenance pulsionnelle minimale qui demeure néanmoins assez instable. Ces processus qui permettent de contenir la pulsionnalité correspondent à un déni pulsionnel au sens où ils assèchent la pulsion de la représentation qui lui était attachée. À l'ensemble des planches cette pétrification pulsionnelle s'exprime au niveau du déploiement du récit et des formules CT1/CT3 (2/2,5) et CD1/CD3 (8,5/1) qui formalisent le caractère restreint et contrôlé des narrations. Nous observons une restriction importante du récit (CD1)

aux planches I, VII et X qui sollicitent les dialectiques activité/passivité et obéissance/désobéissance. Cette restriction s'exprime également avec CT1 aux planches de la scène primitive (planches V et VI) qui menacent l'unité des limites du Moi à travers le rapproché corporel. Cette menace de confusion des limites renforce la pétrification pulsionnelle à travers le recours à CIP1 à la planche V. La planche VII illustre bien le recours à des processus de contrôle et de maitrise pour lutter contre la confusion des identités (CIP1 et CR1). L'identification limitée des personnages figurés sur les planches (formule IP = 10/2) peut également rendre compte de la maitrise importante de l'enfant à cet âge. Un temps de passation faible et un nombre de mots peu importants indiquent généralement le caractère contrôlé des narrations. Le nombre de procédés C est alors faible et rend compte d'un déploiement de contenus limité (planches I, IV et X). Enfin, le contrôle s'étend même aux éléments qui pourraient permettre à l'enfant de mettre à distance le contenu latent tout en déployant son récit. C'est par exemple le cas du procédé CE3 à la planche III.

La possibilité de mise en conflictualisation des planches est moyenne pour l'enfant de 3 ans. La formule ICP (6/1,2) montre que la mise en conflit est possible à l'ensemble des planches mais reste fragile. Cela est d'autant plus le cas que la positivation qui est une modalité défensive souple est peu utilisée mis à part à la planche II (CP1 et CIP3). Les planches VIII et X sont celles qui favorisent le plus la conflictualisation car leurs sollicitations latentes s'inscrivent dans une dialectique obéissance/désobéissance dont l'expression participe du désir d'autonomisation de l'enfant. À la planche VIII, la mise en conflit est possible (CIP4) mais modérée par le clivage de la scène (CD2) qui isole les deux personnages sur le canapé qui peuvent accentuer le conflit. À la planche X qui est la plus aimée, l'enfant de 3 ans met au jour un conflit lié à son désir d'indépendance qui va s'exprimer à partir de la désobéissance (CP6). De manière générale, le recours à la positivation à 3 ans peut aussi participer de relations objectales idéalisées avec le bon objet (CP1, CP7, CIP3, CA2) tandis que les relations et affects négatifs à l'encontre du mauvais objet (autres CP, CIP4, CA3) traduisent le sadisme objectal. Quand cela vise un personnage, l'alternance de relations et d'affects négatifs avec la positivation signe l'expression de la tendance à la réparation.

La désorganisation du langage est importante pour les enfants de 3 ans dont l'acquisition du langage verbal n'en est qu'à ses débuts. Les processus de symbolisation sont peu efficients et la massivité pulsionnelle accentue leur fragilité conduisant à la désorganisation. Les formules LG1/LG3 (4/1) et IEV (14/5,5) rendent compte de cette fragilité dans

l’ensemble des protocoles. Le débordement des processus de symbolisation se manifeste par un recours plus important à la sphère motrice et par des achoppements sur le plan verbal particulièrement aux planches I, II et VII qui peuvent réactiver des contenus à valence agressive/destructrice dans un contexte oral. Le recours au geste moteur (LM2) à la planche IX rend compte de la désorganisation liée au traitement psychique de la séparation et de la capacité à être seul qui ne peut se négocier qu’en transitant par la sphère motrice.

La capacité d’historiser la narration (LV7) est peu présente à l’ensemble des planches. C’est également le cas à la planche IV qui rend compte de tentatives d’historisation du récit.

Repères normatifs

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés, de mots et temps par planche

3 ans	µ procédés	σ	µ mots	σ	µ temps total	σ
Planche I	18	5	23	17,5	51	23
Planche II	19	6,5	29	16,5	55	19,5
Planche III	17	5	25	17,5	47	21
Planche IV	18,5	6	30,5	18,5	52	26
Planche V	20	8	29	20	47	30
Planche VI	17	6,5	25	24	42	32
Planche VII	18	6	32	21,5	56	30
Planche VIII	20	8	29,5	1,75	49	26
Planche IX	16	6,5	24,5	17,5	41	23,5
Planche X	13,5	5	23	13	41	23
µ tot	150	38	272	138	482	278

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés par axe

3 ans	µ P	σ	µ C	σ	µ LSP	σ
Planche I	5	1,5	5	1,5	8	4
Planche II	4	1,5	7	5,5	8	3,5
Planche III	4,5	2	4,5	2	8	4
Planche IV	5	2,5	5,5	2	7,5	3,5
Planche V	7	4,5	5,5	2,5	7,5	4,5
Planche VI	4	1,5	6	2,5	7,5	5
Planche VII	3	1,5	6,5	3	8,5	3,5
Planche VIII	4	1,5	6,5	3	9	7
Planche IX	4,5	3	5	3	6,5	3,5
Planche X	3	2	5	2,5	5,5	3,5
µ tot	44	10	58	16	76,5	28

Tableau – Épreuve des choix

	Planche(s) aimée(s)										**Planche(s) non aimée(s)**									
3 ans	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Choix 1	3	2	3	2	2	0	6	3	5	6	0	0	4	3	1	1	7	10	1	4
Choix 2	0	0	2	0	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
pas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
tout	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
aucune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Choix 1 = le premier choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Choix 2 = quand il existe, le deuxième choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Pas = pas de choix / Tout = toutes les planches sont choisies / Aucune = aucune n'est choisie

REPÈRES NORMATIFS 3 ANS

3 ans	µ	σ
P	44	10
PG1	3,5	2
PG2	5,5	2
PG3	1	0,8
PP	13	4
PP1	6	2,5
PP2	0,5	0,6
PP3	1,1	1
PP4	1	1,2
PP5	1,5	1,9
PP6	3	1,5
PP7	0,1	0,3
PE	21	10
PE1	2	1,5
PE2	7,5	2
PE3	0,6	1
PE4	1,5	2
PE5	6,5	6
PE6	1,2	1
PE7	2,2	3,5
PP/PE = 13/21		
PP1/PE1 = 6/3		
PP5/PE5 = 1,5/6,5		
MV = 20/10		

3 ans	µ	σ
C	58	16
CT1	2	1,6
CT2	5,5	2
CT3	2,5	2
CT4	0,08	0,2
CT5	0,02	0,1
CD1	8,5	2
CD2	0,5	1,2
CD3	1	1,5
CP	3	2,5
CP1	0,5	1,2
CP2	0,4	0,6
CP3	1	1,2
CP4	0,3	0,7
CP5	0,02	1,5
CP6	0,5	0,9
CP7	0,1	0,3
CI	12	7
CI1	4	2,5
CI2	2,6	2
CI3	2,2	2
CI4	1,2	1,2
CI5	0,8	1
CI6	1,2	1,3

	µ	σ
CIP1	1,7	1,5
CIP2	4	2,5
CIP3	0,4	1,3
CIP4	2	2
CIP5	0,05	0,2
CIP6	0,1	0,7
CA	5,5	7
CA1	2	2,5
CA2	0,2	0,9
CA3	1,8	2,2
CA4	1,5	2
CA5	0	0
CE	3,5	3,5
CE1	0,6	0,8
CE2	1,2	1,5
CE3	0,5	1
CE4	0,6	2,3
CE5	0,3	0,7
CR	4	4
CR1	3	3
CR2	0,6	1,2
CR3	0,5	1,2
CT1/CT3 = 2/2,5		
CD1/CD3 = 8,5/1		
IP = 10/2		
ICP = 6/1,2		

3 ans	µ	σ
LSP	76,5	28
LG1	4	2
LG2	5	1,8
LG3	1	1
LV	46,5	26
LV1	4	4
LV2	21	15
LV3	0,5	1
LV4	1	1,1
LV5	4,5	5,5
LV6	8	7,5
LV7	5,5	12
LV8	2	2
LM	6	5,5
LM1	1,5	2
LM2	2,5	3
LM3	0,1	0,4
LM4	0,1	0,4
LM5	2	2,3
LM6	0,08	0,3

	µ	σ
SP	0,2	0,5
SP1	0,1	0,4
SP2	0	0
SP3	0,08	0,2
SI	13,5	9,5
SI1	7	5,5
SI2	2	3
SI3	0,5	1,3
SI4	1,2	2,2
SI5	0,5	1
SI6	2	3
LV/LM = 46,5/6		
LG1/LG3 = 4/1		
IEV = 14/5,5		

Interprétations psychodynamiques

L'enfant de 3 ans est particulièrement aux prises avec la différenciation moi/non-moi héritée de la position dépressive et remaniée au stade anal à travers la question de la perte d'objet. Le caractère éminemment narcissique du processus de différenciation se reflète dans la centration importante sur les personnages figurés aux planches. Leur identification peu appuyée confirme le rapport limité à l'environnement qui ne pourra se déployer qu'à la mise en conflit de l'Oedipe et plus encore à l'entrée en latence. L'instabilité des limites et la potentielle confusion qui y est associée rejaillissent sur l'expression projective à travers la prédominance de l'expression de contenus internes qui nécessitent la modification importante du stimulus de la planche. La précarité des objets internes renvoie à une angoisse paranoïde massive. Le rapport à la réalité est fortement entravé et signe la mise en tension des délimitations et des espaces psychiques. Le récit est difficilement déployé et la mise en conflit apparait soit à partir de la dialectique bon/mauvais objet, soit dans une perspective d'écart à la figure parentale sous-tendue par une recherche d'indépendance. Les modalités défensives et les processus de symbolisation sont rudimentaires et facilement débordés malgré l'ancrage anal qui a renforcé la construction progressive de contenants de pensée.

Le recours à des modalités défensives radicales qui contreviennent à la réalité du stimulus, la non-efficience des processus de symbolisation et l'ouverture restreinte à l'environnement externe constituent **les principaux points de fragilité** du fonctionnement psychique de l'enfant de 3 ans.

Les potentiels de l'enfant de 3 ans sont à entendre à travers la possibilité de pouvoir s'ancrer plus fortement dans la réalité de la planche (formule PP5/PE5, formule MS) voire même d'aller au-delà en convoquant un objet interne non figuré (PP4, PE4). La possibilité de mise à distance à partir de l'imaginaire (CE3) ou de l'historisation du récit (LV7) constitue un appui important pour éviter la désorganisation et déployer les récits et les processus de symbolisation. Le recours à l'acte moteur peut également être important dans certains cas quand il étaye et soutient la symbolisation.

1.3.2 Groupe d'âge 4-6 ans

Clinique de la passation

La passation de l'épreuve CAT est généralement plus aisée et plus investie à 4-6 ans qu'à 3 ans. L'investissement de l'enfant est largement sous-tendu par le stade phallique et la dynamique œdipienne qui vont s'exprimer dans plusieurs registres. La curiosité de l'enfant œdipien à l'égard du matériel qui va lui être « montré » ou du procédé qui a présidé à la fabrication des planches renvoie à la curiosité sexuelle et à la question des origines qui domine au cours de la mise en conflit de l'Œdipe. En fonction du sexe de l'enfant et de la phase œdipienne qu'il traverse, la curiosité s'accompagne de tentatives de séduction du clinicien ou de comportements visant à l'impressionner. Cela se manifeste particulièrement dans la relation transférentielle ainsi que dans l'appréhension du matériel par l'enfant. Au niveau de la relation transférentielle, les sourires, rires, clins d'œil voire même tentative de rapprochement apparaissent régulièrement au sein de la situation projective. Au niveau du matériel, l'enfant peut par exemple faire montre d'une grande intelligence et/ou d'une grande créativité dans la construction de ses récits afin de subjuguer le clinicien et d'inciter ce dernier à le féliciter. La recherche de « bonnes réponses » qui permettrait une valorisation peut également apparaitre fréquemment au cours de la passation. Un certain plaisir à fonctionner et à raconter des histoires transparait de ces différentes manifestations d'autant plus que l'enfant commence à maitriser le langage et à pouvoir en user à sa guise.
L'inhibition peut aussi apparaitre chez l'enfant traversant l'Œdipe sous l'effet de la massivité de la culpabilité et de l'angoisse de castration. La crainte d'une rétorsion de la part de l'objet tiers peut ainsi se réactualiser au sein de la relation transféro-contre transférentielle et se manifester par une crainte de ne pas répondre réussir à répondre à la consigne, à déployer des récits ou à trouver les « bonnes réponses ». L'enfant peut alors vivre la passation comme une mise en défaut de lui-même f ace au matériel et/ou au clinicien.

Processus de pensée

Concernant **l'axe Perception**, la perception complète et non entravée (PG1) apparait autant que la perception intermédiaire (PG2). Il y a une plus grande adéquation des récits au stimulus de la planche qui signe un équilibre entre interne et externe et un ancrage plus important dans la réalité perceptive. La formule MS confirme que la perception est moins

entravée (18,5/23) car, contrairement aux enfants de 3 ans, les modifications du stimulus sont moins importantes que la centration sur les éléments figurés sur la planche. Les formules PP1/PE1 (4/2) et surtout PP5/PE5 (3,5/15) confirment cet ancrage plus important dans la réalité perceptive de la planche. La différenciation entre interne et externe est plus stable. L'enfant de 4-6 ans modifie le stimulus mais de manière moins importante qu'à 3 ans car il peut se centrer et s'accrocher aux éléments figurés sur la planche. Cela signifie aussi que les modalités défensives procèdent moins par la modification du percept et s'expriment avec une souplesse plus importante.

Concernant **l'axe Contenu**, les thématiques banales (CT3) apparaissent plus fortement dans les narrations même si les thématiques plaquées (CT2) restent importantes. Les formules CT1/CT3 (1,5/3,5) et CD1/CD3 (7,5/1,5) rendent compte d'une difficulté moins importante pour l'enfant de 4-6 ans pour déployer un récit coordonné qui peut atteindre la thématique banale. Le processus de pensée qui préside à la construction du récit n'est pas autant entravé par les modalités défensives qu'à l'âge de 3 ans. L'entrée dans la dynamique œdipienne favorise une contenance et un déploiement du processus de pensée plus stable ainsi qu'une possibilité plus grande de mettre en scène des personnages autour d'une interaction.

Concernant **l'axe Langage et Situation Projective**, les désorganisations sont moins importantes qu'à l'âge de 3 ans malgré l'entrée dans le complexe œdipien. La formule LG1/LG3 (4,5/1) rend compte d'une difficulté légèrement moins importante sur le plan du langage. La transmissibilité reste instable et signe la difficile liaison entre le conscient et le préconscient. La formule IEV (11,2/4,5) le confirme et souligne néanmoins un potentiel d'historisation des narrations moins mobilisable qu'à 3 ans. C'est cette potentialité qui est particulièrement mise en défaut au cours de la traversée œdipienne. La formule LV/LM (45/4,5) rend compte du maintien des processus liés au langage et du désinvestissement progressif du recours à l'acte moteur au cours de la passation. Cela signe une efficience plus importante des processus de symbolisation ainsi que le primat de la verbalisation.

Angoisses et modalités défensives

Les enfants de 4-6 ans de par leur positionnement entre les enfants de 3 ans et ceux du groupe 6-12 ans ont régulièrement des taux moyens de procédés qui ne sont ni des minimum, ni des maximum car ils se situent entre deux périodes extrêmes sur le plan développemental.

Axe Perception : comme les enfants de 3 ans, les enfants de 4-6 ans utilisent des modalités défensives radicales qui visent les personnages (formules MS = 18,5/23, formule PP1/PE1 = 4/2, total PP, PP1, PP2 et PP6). Cette utilisation est moins massive qu'à 3 ans et apparait particulièrement aux planches qui sollicitent et réactivent des contenus liés à l'oralité (I, III, IV) et à la scène primitive (V et VI). La planche V est celle qui désorganise le plus la fonction perceptive à travers la figuration de la scène primitive dans un décor peu anthropomorphe (max de PG3 à 4 ans, PP2, max de PE2). Les planches VI et VIII sont celles qui regroupent le plus de modalités défensives liées à l'environnement. Le recours à des modalités défensives radicales qui engagent les éléments de l'environnement (total PE, PE1, PE2 et PE6) met en avant la bascule défensive qui commence à s'opérer au cours du complexe œdipien et rend compte de la coexistence défensive du recours moyen aux procédés PE et aux procédés PP. C'est particulièrement aux planches I, IV et V que cette coexistence se manifeste le plus clairement. L'investissement de l'environnement sur le plan défensif se confirme avec la formule PP5/PE5 (3,5/15) qui voit augmenter la centration sur les détails du décor de la planche. Le scotome d'éléments de l'environnement est synonyme d'une plus grande souplesse défensive car il implique un travail associatif et symbolique particulier lié au signifiant de l'élément en question là où le scotome des personnages signe un rapport plus direct à la figuration scotomisée.

Axe Contenu : les enfants de 4-6 ans déploient plus d'éléments de contenus que les enfants de 3 ans à l'ensemble des planches (total C) et surtout aux planches I et IV. Ils commencent à recourir progressivement à des modalités défensives plus souples à travers le recours à l'imaginaire (CE3 à la planche III) ou à la positivation des relations qui apparait plus fortement à l'ensemble des planches (CP1, CIP3, CA2 et formule ICP = 6,5/2,2). La planche II illustre particulièrement ce phénomène à travers l'augmentation des relations positives (CIP3) qui s'ajoute à la stabilité de la thématique de protection (CP1) qui était déjà présente dans les mêmes proportions chez les enfants de 3 ans. La positivation est contre-balancée par des possibilités de mise en conflictualisation à l'ensemble des planches (CP6) qui demeurent fragiles. Par exemple à la planche VIII où l'enfant peut faire émerger une relation négative (CIP4) mais n'est pas en mesure de déployer la thématique de désobéissance (CP6) car il a clivé la scène (CD2) pour éviter la réactualisation de l'angoisse de castration. À la planche X, l'expression d'affects (CA1, CA4) participe également des possibilités de conflictualisation. L'identification des personnages est plus importante qu'à 3 ans (total CI, formule IP =

13/1,4) et montre que la mise à distance par la non-identification des personnages est moins utilisée. Ce sont surtout les planches I, IV et X qui figurent un seul objet parental avec un ou des enfants qui suscitent une identification importante des personnages. Le déploiement du récit est plus important à l'ensemble des planches (formule CT1/CT3 = 1,5/3,5) et signe un assouplissement défensif général mis à part aux planches de la scène primitive (planches V et VI) et à la planche VII qui réactivent le recours à des modalités défensives radicales comme la pétrification pulsionnelle (CT1 et CIP1 pour PV, CIP1 et CR1 pour PVII). Enfin, l'enfant de 4-6 ans recourt plus fréquemment qu'à 3 ans à l'hésitation (CE4) ce qui indique une structuration plus importante des processus défensifs en lien avec le remaniement de l'analité au cours de l'Œdipe.

Axe Langage et Situation projective : les enfants de 4-6 ans sont quasiment aussi désorganisés sur le plan du langage que les enfants de 3 ans (formule LG1/LG3 = 4,5/1, mini de LG1, LG3 égal au groupe 3 ans). C'est la concomitance de l'afflux pulsionnel œdipien et de l'acquisition du langage verbal qui peut expliquer cette difficulté. Les planches I (LG1 faible), II (LG1 faible) et VII (LV1 élevé) sont les plus concernées par la désorganisation du langage. La triangulation figurée à la planche II favorise des difficultés syntaxiques importantes (LV6). Les modalités défensives ne peuvent donc contenir la pulsionnalité trop massive à cette période qui s'exprime à travers les achoppements des processus de symbolisation et déborde également sur la sphère motrice (LM1, LM2 et LM5). La désorganisation totale de la verbalisation (LV3) est moins forte qu'à 3 ans mais reste importante. La mise en difficulté de la contenance pulsionnelle du psychisme se manifeste également à partir des procédés SI3 et SI4 qui émergent moins au sein des protocoles qu'à 3 ans mais reste présents. Le complexe œdipien semble donc paralyser l'équipement défensif de l'enfant ce qui impacte fortement les processus de symbolisation. La possibilité d'historiser le récit à l'ensemble des planches est plus importante qu'à 3 ans (formule IEV = 11,2/4,5, mini de LV7 à 4 ans à la PIV) même si la formule IEV basée sur les seules moyennes indique une légère diminution de LV7. La dénégation (LV8) semble pouvoir être utilisée fortement à la planche X mais en étant associée à une dévalorisation de l'enfant ou du clinicien (SI6). Le recours au mouvement de planche à la planche IX est moins important qu'à 3 ans ce qui signe une plus grande efficience des processus de symbolisation.

Organisateurs processuels

La dynamique d'investissement de l'enfant de 4-6 ans est différente de celle de l'enfant de 3 ans car elle implique un investissement plus important de l'environnement et des relations aux autres. Les formules PP/PE (12,5/33), PP1/PE1 (4/2) et PP5/PE5 (3,5/15) confirment la coexistence des procédés PP renvoyant à la dimension narcissique et des procédés PE qui sont en lien avec l'investissement objectal. Cela s'explique par l'entrée dans le conflit œdipien qui conflictualise le rapport aux figures parentales et qui va accentuer les liens aux parents et par extension à l'environnement hors du cercle familial. L a coexistence de ces procédés apparait particulièrement aux planches I, IV et V qui renvoient au rapproché corporel et signe la possibilité plus qu'à 3 ans de conflictualiser cette sollicitation à la fois sur le plan narcissique et objectal. L'environnement de la planche en tant que fond maternel primaire est scotomisé (PE2) particulièrement aux planches IV, V, VI et VII ce qui signifie que l'environnement est synonyme d'un investissement important de la part de l'enfant au cours du complexe œdipien même si celui-ci peut être désorganisateur. L'augmentation des scotomes des détails de l'environnement rend bien compte à l'ensemble des planches des représentations signifiantes qui leur sont associées. La reconnaissance de plus en plus importante de la différence des générations (CI1) et des personnages en général (formule IP = 13/1,4) ainsi que les possibilités plus grandes de mise en conflit (formule ICP = 6,5/2,2) rendent compte de ce moment où l'enfant se tourne vers l'environnement.

Le rapport aux figures parentales est fondamental au cours de la traversée du complexe œdipien. Il peut d'abord se repérer sur le plan de la perception à travers la scotomisation de certains personnages (PP1, PP6). S'il s'agit d'un adulte, sa scotomisation garantit la relation duelle au parent aimé (PVI et PVIII). Le sexe du personnage indique alors la phase œdipienne dans laquelle l'enfant se situe (positive ou négative). S'il s'agit d'un enfant et que le scotome permet qu'il se retrouve seul avec un adulte, cela garantit également d'avoir pour soi la figure parentale aimée (PIV et plus rarement PI). Le scotome à 4-6 ans ne revêt donc pas la même fonction qu'à l'âge de 3 ans du fait de la coloration œdipienne. Le rapport aux figures parentales s'exprime également à partir de leur identification qui est plus importante qu'à 3 ans (formule IP = 13/1,4) surtout aux planches I, IV et X (total CI, CI1, CI2, CI3). L'identification par les filles plus que par les garçons de la figure maternelle s'explique à 4-6 ans car la mère est à la fois l'objet préœdipien et l'objet qui participe du mouvement identificatoire à l'issue de l'Œdipe. Ce repérage plus important signifie que la petite fille est

dans la phase négative du complexe. Enfin, la thématique particulière et la valence interactionnelle qui engagent un des personnages adultes peuvent indiquer la relation d'objet que l'enfant entretient avec lui et donc la phase œdipienne qu'il est en train de traverser. À partir de 4 ans, l'interaction de la planche II est interprétée de manière positive (CIP3) ce qui souligne l'alliance (ou le désir d'alliance) de l'enfant avec une des figures parentales et permet à l'enfant de déployer son récit (CT3). La désorganisation du langage est importante à cette planche (LG2, LV6) en lien avec la culpabilité qui découle de l'alliance œdipienne. À la planche VIII qui est la moins appréciée des planches du CAT, la relation négative (CIP4) avec un des personnages peut renseigner sur les choix d'objets de l'enfant et son avancée dans le complexe. La valorisation ou la disqualification d'un des personnages à partir du déploiement de l'imaginaire (CE3) peut également indiquer où en est l'enfant au niveau de la dynamique œdipienne. C'est particulièrement le cas à la planche III.

La scène primitive est centrale dans l'expression projective de l'enfant de 4-6 ans car elle condense l'ensemble des sollicitations et des angoisses que l'enfant traverse au moment œdipien. La planche V est celle qui désorganise le plus le psychisme au niveau de la perception (PG3, PP2, PE2) et au niveau du déploiement et de la mise en mouvement du récit (CT1, CIP1). Cette désorganisation est très importante car elle réactualise ce que l'enfant est en train de traverser au cours du complexe œdipien. La mise à l'écart de la part du couple parental peut réactiver l'angoisse de perte d'objet et porter un coup d'arrêt au désir œdipien de l'enfant. Dans cette dynamique, le fantasme de la scène primitive fait émerger la culpabilité liée à la pulsion scopique (procédés P) ce qui favorise l'évitement du contenu latent à la fois avec les scotomes et le non-déploiement du récit. La planche VI est moins désorganisatrice car elle figure l'ensemble des personnages dans un décor naturel qui facilite la mise à distance. L'enfant de 4-6 ans va se centrer principalement sur les personnages (scotome ou mention) en limitant ou pétrifiant la pulsion (CT1) et en évitant le décor de la grotte (PE2) qui renvoie à la mise à l'écart de l'enfant de l'espace parental. La sensibilité aux planches de la scène primitive signe l'actualité de la mise en crise œdipienne.

L'angoisse de castration émerge au cours du complexe œdipien et découle de l'agressivité projetée sur l'objet non aimé et du maintien du fantasme de faire couple avec l'objet aimé. Les scotomes de certains personnages qui pourraient attaquer ou se faire attaquer peuvent signer la massivité de l'angoisse de castration : par exemple, le scotome de la souris à la planche III. Il est important de différencier ici le registre d'expression du scotome (angoisse

de castration ou angoisse paranoïde). La proportion des procédés PP (formule PP/PE) peut également renseigner sur l'angoisse de castration et sur l'importance de la préoccupation narcissique liée au corps. Sur le plan du contenu, ce sont les planches qui renvoient à la dialectique obéissance/désobéissance et passivité/activité (PVIII et X) qui font émerger manifestement cette angoisse de castration. L'expression minimale de la désobéissance (CP6) à la planche VIII associée au clivage de la scène (CD2) rend compte de l'importance de cette angoisse dès l'entrée dans le complexe de peur que le tiers séparateur ne réplique. Le scotome du cadre (PE1) participe de la même dynamique d'évitement de la figure surmoïque. À la planche X, l'importance du procédé LV8 articulé à la dévalorisation de l'enfant ou sa projection sur le clinicien (SI6) rend compte de la réactualisation de l'angoisse de castration dans la situation projective elle-même qui limite le déploiement du récit (CD1) à la verbalisation d'affects (CA1, CA4) généralement liés à la douleur. Enfin, l'alliance de l'enfant avec l'un de ses parents peut favoriser l'émergence de l'angoisse de castration, c'est particulièrement le cas à la planche de la triangulation œdipienne (planche II).

La réactualisation de la position dépressive au cours du complexe œdipien à travers la perte d'objet se manifeste particulièrement aux planches orales (planches I, IV et VII). Aux planches I et VII, la potentielle rétorsion du mauvais objet associée à la possibilité de perdre le bon objet court-circuite le langage à 5 ans (mini de LG1) et le déploiement du récit (CD1 à PI et CT2 à PIV). À la planche I, le scotome de la nourriture dans le bol signe l'importance de la réactivation de la dialectique frustration/gratification qui va colorer le complexe œdipien (frustration de la figure du tiers/gratification de la figure aimée). Cette angoisse de perte rejaillit également sur les potentialités de verbalisation et d'historisation du récit à la planche IV (mini de LV7). À la planche VII, l'angoisse de perte d'objet chez l'enfant de 4-6 ans se manifeste fréquemment par la pétrification de la pulsion (CIP1). L'idéalisation des personnages évoqués plus haut peut aussi s'inscrire dans la réactualisation de la position dépressive à partir de la représentation d'un objet tout puissant qui signerait l'échec de la position dépressive. La mise à l'écart du couple parental au cours de l'Œdipe réactualise la capacité à être seul et à supporter la solitude qui est vivement mise à l'épreuve à la planche IX. Malgré ce contexte, l'enfant parvient à moins recourir à l'acte moteur et à parer à la solitude à partir de son objet interne.

Repères normatifs

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés, de mots et temps par planche

4-6 ans	µ procédés	σ	µ mots	σ	µ temps	σ
Planche I	19,5	8,5	26,5	24	64	35
Planche II	16,5	7	28,5	21,5	59	32
Planche III	18,5	7	32	21	62,5	31,5
Planche IV	19	6,5	38,5	22,5	69	33
Planche V	21,5	8	34,5	22	61	30,5
Planche VI	18,5	6,5	30	19	56	30
Planche VII	18,5	6,5	34	22	59,5	23,5
Planche VIII	20	7,5	37	24	64,5	35,5
Planche IX	18	6,5	32,5	21	54	32,5
Planche X	18	6,5	35	24,5	59	32
µ tot	150	43	329	180,5	609	235

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés par axe

4-6 ans	µ P	σ	µ C	σ	µ LSP	σ
Planche I	6,5	3	5,5	2,5	7	5
Planche II	3,5	2	6,5	4	6,5	4
Planche III	6,5	3	4,5	2,5	7	3
Planche IV	6,5	3	5,5	2,1	6,5	4
Planche V	8	4,5	6	4	7	4
Planche VI	5	2,5	6,5	3,5	7	4
Planche VII	4,5	3,5	6,5	3,5	7,5	4
Planche VIII	5	3,5	7	2,5	7,5	5
Planche IX	6	3	5,5	2,5	6,5	4
Planche X	3,5	2,5	7	3	7,5	4
µ tot	56	20	61,5	20	71	31

Tableau – Épreuve des choix

	Planche(s) aimée(s)										**Planche(s) non aimée(s)**									
4-6 ans	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX	PI	PII	PIII	PIV	PV	PVI	PVII	PVIII	PIX	PX
Choix 1	19	2	16	12	4	6	31	4	5	36	11	8	16	7	7	8	28	26	7	8
Choix 2	1	0	5	4	0	2	9	3	2	5	0	5	3	1	3	2	1	4	3	1
pas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
tout	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
aucune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Choix 1 = le premier choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Choix 2 = quand il existe, le deuxième choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Pas = pas de choix / Tout = toutes les planches sont choisies / Aucune = aucune n'est choisie

REPÈRES NORMATIFS 4-6 ans

4-6 ans	µ	σ
P	56	20
PG1	4,5	2
PG2	4,5	2
PG3	1	1
PP	12,5	4
PP1	4	2,5
PP2	0,3	0,5
PP3	1,2	1
PP4	1	1,3
PP5	3,5	3
PP6	2,5	1,3
PP7	0,2	0,5
PE	33	18,5
PE1	2	2
PE2	7	2
PE3	1	1,3
PE4	2	4
PE5	15	14,5
PE6	1,2	1
PE7	4,5	5,5
PP/PE = 12,5/33		
PP1/PE1 = 4/2		
PP5/PE5 = 3,5/15		
MV = 18,5/23		

4-6 ans	µ	σ		µ	σ
C	61,5	20	CIP1	1,5	1,5
CT1	1,5	1,5	CIP2	5	2
CT2	4,5	2	CIP3	1	1
CT3	3,5	2	CIP4	2,5	2
CT4	0,2	0,8	CIP5	0,1	0,5
CT5	0,01	0,1	CIP6	0,2	0,7
CD1	7,5	2,5	CA	6,5	9
CD2	0,7	0,9	CA1	2,5	3
CD3	1,5	2	CA2	0,2	1
CP	3,5	2,7	CA3	2	2,5
CP1	0,9	1,1	CA4	2	3
CP2	0,6	0,8	CA5	0	0
CP3	1,1	1	CE	3,5	3,5
CP4	0,2	0,6	CE1	0,8	1
CP5	0,06	0,2	CE2	1	1,5
CP6	0,4	0,6	CE3	0,4	1
CP7	0,1	0,4	CE4	0,6	1
CI	14,5	7,5	CE5	0,6	1
CI1	5	2,5	CR	2,5	2,5
CI2	3,5	2	CR1	2	2
CI3	3	2	CR2	0,2	0,7
CI4	1,5	1,5	CR3	0,3	1
CI5	0,8	1,5	**CT1/CT3** = 1,5/3,5		
CI6	0,6	1	**CD1/CD3** = 7,5/1,5		
			IP = 13/1,4		
			ICP = 6,5/2,2		

4-6 ans	µ	σ		µ	σ
LSP	71	31	SP	0,3	1
LG1	4,5	2,5	SP1	0,3	0,8
LG2	4,5	2	SP2	0	0
LG3	1	1,2	SP3	0,02	0,1
LV	45	27	SI	11	7
LV1	2	3	SI1	7	6
LV2	25	18	SI2	0,7	1,5
LV3	0,05	0,2	SI3	0,1	0,4
LV4	0,7	1	SI4	0,3	0,7
LV5	3	5	SI5	0,3	0,8
LV6	7,5	6,5	SI6	2	2,5
LV7	4,5	11,5	**LV/LM** = 45/4,5		
LV8	2,5	2,5	**LG1/LG3** = 4,5/1		
LM	4,5	5	**IEV** = 11,2/4,5		
LM1	1,5	3			
LM2	0,8	2			
LM3	0,05	0,2			
LM4	0,3	0,8			
LM5	1,7	2			
LM6	0,1	0,4			

Interprétations psychodynamiques

L'enfant de 4-6 ans qui traverse le complexe œdipien s'ouvre progressivement au monde extérieur par la mise en conflictualisation du rapport aux figures parentales. La massivité de la pulsionnalité de la mise en crise œdipienne (particulièrement à 5 ans) associée à la réactivation de la position dépressive met en difficulté la stabilité du système défensif de l'enfant qui est pourtant plus efficient qu'à 3 ans. Il parvient à tenir par l'ancrage plus important dans la réalité qui est favorisé par la bascule progressive des investissements narcissiques et objectaux qui commence à s'opérer à l'entrée dans le complexe. Cet ancrage plus important dans la réalité ainsi que le recours plus important à la positivation rendent compte d'une plus grande souplesse défensive. Le maintien de modalités défensives radicales visant les personnages a pour fonction de contrer l'angoisse de perte d'objet ou des limites du moi aux planches réactivant la position dépressive ou la scène primitive (rapproché corporel). La désorganisation du langage est importante à ces planches ainsi qu'à celle de la triangulation œdipienne. C'est particulièrement à partir des achoppements langagiers que l'enfant œdipien peut être identifié dans les protocoles. La mise en conflictualisation et les identifications se déploient de manière importante et rendent compte de l'alternance des phases et des mouvements identificatoires propres à l'Œdipe. La scène primitive constitue le point nodal de la conflictualité et génère une radicalité défensive très importante particulièrement sur le plan perceptif. La culpabilité et l'angoisse de castration sont très présentes et peuvent renvoyer à la perte objectale entendue à travers le prisme œdipien et/ou dépressif (angoisse paranoïde). Les contenants de pensées et les processus de symbolisation sont plus étoffés mais sont fortement mis en tension par le déferlement pulsionnel qui provoque des désorganisations verbales aux contenus sollicitant l'Œdipe.

Le rapport à la réalité qui peut être dégradé, la difficulté d'historiser le récit et plus globalement la mise en difficulté du langage sont les **principaux points de fragilités** de l'enfant de 4-6 ans. Le recours important aux modalités défensives radicales visant les personnages l'est également.

Les potentialités du fonctionnement psychique concernent particulièrement l'ancrage dans la réalité (formules MS, PP1/PE1, PP5/PE5) et la possibilité pour les processus de symbolisation de n'être pas trop débordés et d'être utilisés pour mettre à distance à travers l'inscription des récits dans une temporalité (LV7). L'appui important sans être excessif sur les éléments de l'environnement est également porteur de potentialités.

1.3.3 Groupe d'âge 6-12 ans

Clinique de la passation

La passation avec l'enfant de 6-12 ans s'effectue dans un contexte particulier au sens où l'enfant a généralement conscience des enjeux de l'épreuve projective ce qui peut modifier la facture des récits et du protocole. À partir de la latence, les comportements de séduction observés au cours du complexe œdipien sont bien moins fréquents en lien avec l'accalmie et la sublimation pulsionnelle qui émerge à cette période. Quand le matériel CAT est suffisamment investi par l'enfant c'est sous le primat de la pulsion épistémophilique et de l'intellectualisation qui favorise la construction plus complexe des narrations. La créativité, sous-tendue par le refoulement de la pulsionnalité, se déploie fortement au sein des récits et rend compte de l'investissement de la pensée. Dans ce contexte, l'enfant est généralement satisfait d'avoir quelqu'un qui écoute et qui prenne en note les narrations qu'il tente de faire les plus élaborées possible.

Dans d'autres cas, c'est un tableau d'inhibition globale qui domine au cours de la passation du CAT. L'enfant ne peut investir le matériel ou l'investit de manière suffisamment détaché de telle sorte que les récits sont peu élaborés, la passation s'apparentant plus pour l'enfant à un moment pénible (au mieux neutre). Cette inhibition est généralement sous-tendue par la culpabilité et l'angoisse de castration qui empêchent l'investissement des contenus latents et cadenassent une partie du fonctionnement psychique. Le soutien et l'étayage discret du clinicien peuvent permettre à l'enfant de déployer plus amplement ces récits qui sans cela resteront assez restrictifs dans l'ensemble.

Processus de pensée

Concernant **l'axe Perception**, le niveau d'adéquation des récits au stimulus de la planche est identique (proportion de PG1 et PG2) à celui des enfants de 4-6 ans et rend compte d'un équilibre entre les dimensions internes et externes. La formule MS (Modification du Stimulus) rend compte d'une centration importante sur les éléments figurés sur la planche tandis que les procédés favorisant les modifications du stimulus sont moins nombreux (17,5/27). La dimension externe prend le pas sur l'interne à travers l'investissement plus important de la réalité perceptive. À partir de la latence, l'enfant peut recourir à des modalités

défensives qui ne modifient pas le stimulus ce qui rend compte d'une appréhension perceptive moins entravée et d'un équilibre entre les dimensions interne et externe.

Concernant **l'axe Contenu**, la proportion de thématiques plaquées et banales augmente ce qui signifie que l'enfant de 6-12 ans est en mesure de déployer son récit pour atteindre la thématique banale. Les formules CT1/CT3 (1/4) et CD1/CD3 (7/2) montrent que le déploiement du récit est favorisé tandis que sa coordination reste limitée même à la latence. La formule CD1/CD3 souligne que les récits descriptifs et non coordonnés sont moins nombreux mais demeurent importants en terme de quantité et peuvent rendre compte d'une mise en conflictualisation de surface. Le processus de pensée est suffisamment efficient pour permettre à l'enfant de mettre en mouvement les personnages figurés sur les planches autour d'une interaction.

Concernant **l'axe Langage et Situation Projective**, les désorganisations langagières sont nettement moins importantes que pour les groupes d'âges précédents. La formule LG1/LG3 (5,5/0,5) confirme que les processus de symbolisation secondaire des enfants de 6-12 ans sont plus efficients et subissent moins de désorganisations et d'achoppements. La formule IEV (Indice d'Elaboration Verbale) souligne la quantité limitée de procédés signant la désorganisation ainsi que la possibilité pour l'enfant d'historiser (LV7) ses narrations de manière plus importante (8,2/7). Cette formule quasiment à l'équilibre est synonyme du travail de liaison de la latence qui favorise l'investissement de la pensée, la transmissibilité et le déploiement de la symbolisation secondaire La formule LV/LM (44,5/3,5) souligne la stabilité des procédés touchant à la verbalisation et le recours moins important que pour les autres groupes d'âge à l'acte moteur.

<u>Angoisses et modalités défensives</u>

Axe Perception : les enfants de 6-12 ans utilisent moins les modalités défensives radicales qui visent les personnages que les enfants de 4-6 ans et largement moins que ceux de 3 ans (formules PP/PE = 11/35,5, PP5/PE5 = 3,5/16). Le scotome des personnages (PP6) apparait de manière importante à 7 ans à la planche IV. Les scotomes visant l'environnement sont plus nombreux (PE1 et PE6, formule PP1/PE1 = 3/3,5) et apparaissent plus fréquemment aux planches qui renvoient à l'oralité (max de PE6 à 7 ans à PI, planche III), à la relation à l'environnement (PIV et PVIII) et à la scène primitive (PV et PVI). Le décor de la planche

est très investi subjectivement par l'enfant (mini de PE2 aux planches IV, V, VI et VII) et les éléments le constituant peuvent être utilisés à des fins défensives comme à la planche VII (PE5). Les formules MV (17,5/27) et PP5/PE5 (3,5/16) confirment que le rapport à la réalité atteint son niveau maximum malgré le maintien de défenses engageant les personnages. La planche V illustre bien le maintien de ces modalités défensives et souligne leur polarisation qui s'exprime soit par une modification importante du stimulus (PG3) surtout à 7 ans, soit par une perception complète (PG1). À la préadolescence (10-12 ans), la modification du stimulus réapparait de manière importante aux planches qui réactivent la dynamique œdipienne et la culpabilité (planches II et III) tandis que la perception est moins entravée à la planche I qui sollicite la position dépressive.

Axe Contenu : l'enfant de 6-12 ans déploie un nombre plus important d'éléments de contenus (total C) à partir de la latence aux planches qui réactivent fortement l'identification des personnages (PI, PIV et PX). Cette identification est très élevée de manière générale (ICP = 15/1,1) et l'est d'autant plus à ces planches (mis à part à 7 ans à la planche I). La pétrification pulsionnelle apparait beaucoup moins aux planches I, VII, X (CD1) et à la planche V (CT1). Elle reste néanmoins importante à la planche VII qui combine à la fois le recours à CD1 (à 6 et à 8-9 ans) et à CIP1 (à partir de 7 ans). Il en est de même à la planche V où la thématique restreinte (CT1) réapparait à 8-9 ans. La planche VIII illustre particulièrement la bascule défensive de l'entrée dans la latence : le clivage de la scène est très important à 6 ans en lien avec l'héritage œdipien (max CD2) alors que dès 7 ans le récit tend à devenir plus statique (CD1). Des modalités défensives plus adaptées et efficaces font leur apparition au cours de la latence comme l'hésitation (CE4) à l'ensemble des planches ou le recours à l'imaginaire (CE3) à la planche III. La positivation défensive est plus importante pour les enfants de 6-12 ans à l'ensemble des planches (CIP3 et CA2) et plus précisément à la planche II (CP1 et CIP3). La mise en conflictualisation est plus aisée qu'aux âges précédents (ICP = 7,5/3,3) et ce sont à nouveau les planches VIII (CIP4 et CP6) et X (CP6 entre 6 et 7 ans et maximum à 10-12 ans) qui en favorisent le déploiement. La planche II illustre l'augmentation conjointe de la conflictualisation et du recours à la positivation à travers la faiblesse d'apparition des interactions neutres (CIP2). Le déploiement des affects devient plus important à 6-12 ans à l'ensemble des planches et s'exprime plus précisément à la planche X (CA1 et CA4). Entre 10 et 12 ans, la contenance et l'efficience des modalités défensives sont mises à mal aux planches II (CT3 faible), IV (CI1, CI2, CI3 faibles) et V (CT1 important à partir de 8-9 ans).

Axe Langage et Situation projective : l'enfant de 6-12 ans connait beaucoup moins qu'aux âges précédents la désorganisation du langage à l'ensemble des planches (max de LG1, LG3 faible, formules LG1/LG3 = 5,5/0,5 et IEV = 8,2/7). Les défenses sont donc en mesure de contenir et de juguler la pulsion sans user de modalités radicales. La planche II illustre parfaitement la diminution des difficultés langagières. Elles étaient importantes au cours de la mise en crise œdipienne et apparaissent beaucoup plus faiblement à partir de la latence (LV6). La manifestation d'onomatopées ou d'une surprise (LV1) est aussi beaucoup plus faible à cet âge à la planche VII. Le résultat de la formule LV/LM (44,5/3,5) signifie que le recours à l'acte moteur est moins important que dans les groupes d'âge précédents. Les procédés moteurs apparaissent le moins à 7 ans (total LM), au cœur même de la latence. La mobilisation corporelle (LM1), le mouvement de planche (LM2) et l'instabilité motrice (LM5) sont moins présents à l'ensemble des planches ce qui signifie que les modalités défensives sont en mesure de mieux contenir l'afflux pulsionnel pour éviter le court-circuitage des processus de symbolisation. C'est particulièrement le cas à la planche IX pour le mouvement de planche qui est une manifestation défensive peu utilisée par ce groupe d'âge. La planche X formalise le recours à une modalité défensive souple qu'est la dénégation et qui se trouve à son apogée à 9 ans. Les modalités défensives semblent atteindre une efficience importante au cours de la phase de latence. L'entrée dans la préadolescence formalise la mise en difficulté des modalités défensives à travers le recours plus important à la sphère motrice (total LM, LM1 et LM2 plus importants) et à l'expression de difficultés langagières aux planches II et III (LG1 plus faible) et VII (LV1 plus important). À la planche X, la réactualisation de l'angoisse de castration dans la relation transférentielle avec le clinicien (SI6) réapparait fortement à la préadolescence. Ce sont ici des modalités défensives plutôt contemporaines de la phase œdipienne qui font retour dans les protocoles entre 10 et 12 ans.

Organisateurs processuels

La dynamique d'investissement chez l'enfant de 6-12 ans s'inscrit dans la continuité du déploiement des investissements objectaux opérés au cours de l'Œdipe. Les formules PP/PE (11/35,5), PP1/PE1 (3/3,5), PP5/PE5 (3,5/16) ainsi que MS (17,5/27) confirment que l'investissement narcissique s'exprime beaucoup moins à la latence (total PP, PP1, PP6) à travers la centration sur les personnages. Le rapport à l'environnement déjà présent à l'entrée dans l'Œdipe s'accentue fortement et signe l'ouverture sur le milieu extrafamilial (total PE,

PE1, PE6). L'évitement de la réactivation de la dialectique orale gratification/frustration s'exprime par exemple à travers le scotome d'un élément de l'environnement à la planche I (max de PE1 à 7 ans visant le contenu du bol). Cette dynamique d'investissement de l'environnement s'exprime aussi par une différenciation plus fine du stimulus qui signe le maintien des limites du moi et le parachèvement des identifications œdipiennes. Ce sont les planches I, IV et X qui favorisent une identification très importante des personnages (total CI, CI1, CI2, CI3). À la planche I, la différence des générations augmente à l'entrée dans l'Œdipe et diminue à 7 ans. Le renforcement massif de l'identification des personnages ou au contraire leur non-identification à ces planches peut signer en filigrane la lutte de l'enfant face à la potentielle confusion au niveau des limites que peuvent réactiver les planches figurant un rapproché corporel.

L'investissement de la pensée et de l'activité représentative est plus important pour les enfants de 6-12 ans que pour ceux des deux autres groupes d'âge. La contenance et le contrôle acquis par l'appareil psychique à partir de son dégagement du complexe à 6 ans favorisent le déploiement du récit (CT3) à l'ensemble des planches et le déploiement d'éléments de contenus plus nombreux aux planches I, IV et X (CD1 faible, total C élevé). Contrairement à la focalisation sur le perceptif, la possibilité de déployer plus aisément les contenus signe l'intensité de l'activité représentative ainsi que le nécessaire travail psychique qui permet la transformation de la pulsion et sa mise en récit de manière symbolisée. Ce déploiement de contenus favorise les tentatives de mise en conflictualisation (ICP = 7,5/3,3). Cela apparait plus spécifiquement aux planches II (total CP) et VIII (CP6 et CIP4) même si à cette dernière, la mise en conflictualisation n'émerge pas directement à l'issue du déclin œdipien (7 ans). Les processus de symbolisation sont moins entravés par des désorganisations (LG1 élevé, LG3, LV3, total LM faibles) et recèlent d'importantes potentialités (IEV = 8,2/7, LV7 élevé). L'investissement de l'activité représentative, dépendante du déploiement des processus de symbolisation, rend également compte de la plus grande efficience des modalités défensives à travers leur souplesse (par exemple CE4 à l'ensemble des planches ou CE3 à la planche III) et la non-désorganisation du langage aux planches III, VII et IX. La positivation constitue un exemple parlant de l'évolution de ces modalités défensives à l'ensemble des planches car elles sont plus adaptées à la consigne et permettent tout autant de protéger le moi et le psychisme (CIP3, CA2). La plus grande souplesse défensive et la positivation favorisent l'accalmie pulsionnelle qui apparait généralement à la phase de latence.

L'angoisse de castration et la culpabilité apparaissent de manière plus importante à 6-12 ans au regard du déclin du complexe œdipien et du maintien a minima du projet œdipien qui accentue la massivité de l'angoisse. Elles peuvent se manifester à partir des scotomes des éléments de l'environnement car ils rendent compte d'une association entre un élément de l'environnement et la potentialité d'une menace surmoïque. C'est fortement le cas à la planche VIII (PE1 et PE6) à travers le scotome soit du tableau (Surmoi), soit de la tasse qui condense les deux personnages sur le canapé (jugement potentiel de ces deux personnages sur le petit). La centration sur l'environnement peut aussi permettre d'éviter le contenu latent et l'émergence de la culpabilité. C'est particulièrement le cas à la planche PVII (PE5 élevé, PE2 faible). L'angoisse de castration et la culpabilité peuvent également se manifester par un non-déploiement du récit (CD1) comme à la planche VII à la sortie de l'Œdipe (6 ans) et au cours de la latence (8-9 ans). La pétrification des interactions et la répétition des représentations sont peu utilisées à 6-12 ans (CIP1 et CR1 faible). La mention d'affects corporels (CA4) peut également signer l'émergence de l'angoisse de castration en lien avec la passivité face à l'adulte à la planche X. L'importance de la thématique de désobéissance (CP6) à cette planche entre 6 et 7 ans indique que l'angoisse de castration n'est pas massive dès la sortie de l'Œdipe mais à partir de l'âge de 7 ans. Le recours important à la dénégation (LV8) à 8-9 ans signe l'importance de l'angoisse de castration pour l'enfant de 6-12 ans à la planche X. Ces différents indicateurs peuvent également s'entendre sous l'angle de l'angoisse paranoïde quand l'angoisse apparait massivement et que les limites sont sujettes à la confusion.

La dynamique œdipienne est mise en tension au cours de la latence à travers la reviviscence du désir œdipien qui n'est pas complètement abandonné malgré la mise en place de la sublimation pulsionnelle. Le maintien du désir œdipien est particulièrement repérable à trois planches selon des modalités différentes. À la planche IV, le scotome d'un des personnages (PP6) est très élevé à 7 ans et favorise le maintien d'une relation duelle avec la figure maternelle. Le déploiement du récit est également mis en difficulté à l'entrée dans la latence (max de CT2 à 6 ans). À la planche VI, c'est à travers le scotome des feuilles (en tant qu'elles réactivent le vécu d'exclusion de l'ourson située dehors) et la centration sur la grotte en tant que décor de la planche (mini de PE2, PE6 élevé) que peut s'exprimer le désir œdipien. L'enfant veut être au cœur de la grotte et donc au cœur de la relation parentale tout en en évitant la mise à l'écart figurée sur la planche. La pétrification pulsionnelle peut accompagner ce mouvement (CT1) et permet de figer la scène primitive pour éviter la

désorganisation liée à sa mise en mouvement. La planche VIII favorise aussi l'expression du désir du maintien d'une relation duelle à l'entrée dans la latence avec le recours au clivage des scènes (maxi de CD2 à 6 ans).
La planche II qui est de nature clairement œdipienne ne désorganise pas particulièrement l'enfant de 6-12 ans ce qui signifie que c'est avant tout le rapproché corporel qui favorise la mise en difficulté de l'enfant au cours de la latence (PIV, PVI et PVIII). La planche V est également désorganisatrice pour l'enfant au niveau des modalités perceptives qui peuvent être transitoirement débordées (polarisation PG1/PG3, PG1 faible à 7 ans) même si l'enfant parvient à s'accrocher au décor de la planche (PE2 faible) ce qui n'est pas le cas des groupes précédents. La scène primitive à cette planche favorise aussi la pétrification pulsionnelle à 7 ans (CIP1 élevé) et à 8-9 ans (CT1 faible).

La particularité de l'entrée dans la préadolescence (10-12 ans) souligne la réactivation massive de l'angoisse de perte dépressive/œdipienne et de modalités défensives radicales. Contrairement aux enfants de 6-10 ans dont le psychisme parvient à maintenir le recours à des modalités défensives souples qui coexistent avec des modalités plus radicales, les enfants pré-adolescents sont fortement débordés par la charge pulsionnelle. La perception est mise en difficulté à la planche III (PP1, PP6) mais parvient à résister à la planche I où s'exprime une souplesse défensive (PG2 augmente) à travers une meilleure appréhension perceptive. À la planche IV, l'identification des personnages est moins importante et signe une instabilité identificatoire. La réactivation œdipienne à la planche II rend également compte de difficultés de contenance sur tous les plans pour l'enfant préadolescent : la perception (PG1 baisse), le déploiement du récit (CT3 baisse) et le langage (LG1 baisse). Également sur le plan œdipien, le déploiement du récit (CT1 augmente) est mis en difficulté (CT1 augmente) à la planche V. La réactivation de la position dépressive voit réapparaitre des achoppements langagiers aux planches III (LG2 augmente) et VII (LV1 augmente). La désorganisation du langage s'exprime aussi par le recours plus important à la sphère motrice à 10-12 ans (total LM, LM1 et LM2 augmentent) qui signe la fragilité importante des processus de symbolisation. L'importante potentialité de mise en conflictualisation qui apparait surtout à la planche X (maxi de CP6) souligne l'oscillation entre le désir d'autonomisation et de séparation des figures parentales. Elle apparait à travers l'expression de la désobéissance dans les récits et de l'angoisse de castration projetée au sein de la situation projective (SI6 élevé).

Repères normatifs

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés, de mots et temps par planche

6-12 ans	µ procédés	σ	µ mots	σ	µ temps	σ
Planche I	20	9	38	31,5	69	34,5
Planche II	17	7	40,5	23,5	65	28,5
Planche III	19	8,5	46,5	33	70	33
Planche IV	20	9,5	60,5	49,5	82	44
Planche V	22	11	48	37,5	69,5	42
Planche VI	19	8	45,5	41	68	46,5
Planche VII	19	7,5	48,5	33	74,5	43,5
Planche VIII	20,5	9	62	44,5	85	49,5
Planche IX	19,5	8,5	49	35	71	43
Planche X	19	9	54	53,5	76,5	53,5
µ tot	155	58	493	382	730,5	351,5

Tableau – Moyennes et écarts-types du nombre de procédés par axe

6-12 ans	µ P	σ	µ C	σ	µ LSP	σ
Planche I	6,5	3,5	6,5	4,5	7	5
Planche II	3	1,5	7	4	6,5	4
Planche III	6,5	4	5	3,5	7	4,5
Planche IV	7	3,5	6,5	3	7	5,5
Planche V	8	6	7	5	7	5
Planche VI	5	3	7	4	7	4,5
Planche VII	4,5	3	6,5	3,5	7	4,5
Planche VIII	5,5	3,5	7,5	3,5	7,5	5
Planche IX	6,5	4,5	6	3,5	7	4
Planche X	3,5	2,5	8	4	7,5	5
µ tot	56	24	68	27,5	71	36

Tableau – Épreuve des choix

	Planche aimée										Planche non aimée									
6-12 ans	**PI**	**PII**	**PIII**	**PIV**	**PV**	**PVI**	**PVII**	**PVIII**	**PIX**	**PX**	**PI**	**PII**	**PIII**	**PIV**	**PV**	**PVI**	**PVII**	**PVIII**	**PIX**	**PX**
Choix 1	22	8	16	20	5	12	60	7	5	47	19	16	26	5	22	11	27	32	21	18
Choix 2	1	1	8	9	2	1	14	7	3	7	1	4	2	0	3	9	3	3	6	0
pas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
tout	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
aucune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

Choix 1 = le premier choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Choix 2 = quand il existe, le deuxième choix de l'enfant pour les planches aimées/non aimées

Pas = pas de choix / Tout = toutes les planches sont choisies / Aucune = aucune n'est choisie

REPÈRES NORMATIFS 6-12 ans

6-12 ans	µ	σ
P	56	24
PG1	4,5	2
PG2	4,5	2
PG3	1	1
PP	11	4,5
PP1	3	2,5
PP2	0,1	0,4
PP3	1	1
PP4	1	1,5
PP5	3,5	3
PP6	2	1,5
PP7	0,2	0,5
PE	35,5	23
PE1	3,5	3,5
PE2	6	2
PE3	0,8	1,2
PE4	2	5,5
PE5	16	16
PE6	2	1,5
PE7	7,5	5
PP/PE = 11/35,5		
PP1/PE1 = 3/3,5		
PP5/PE5 = 3,5/16		
MV = 17,5/27		

6-12 ans	µ	σ
C	67,5	27,5
CT1	1	1,3
CT2	5	2
CT3	4	2
CT4	0,1	0,6
CT5	0,01	0,1
CD1	7	2,5
CD2	1	1
CD3	2	2
CP	4	3,5
CP1	1	1,5
CP2	0,6	0,9
CP3	1	1
CP4	0,2	0,6
CP5	0,1	0,4
CP6	0,5	0,8
CP7	0,2	0,5
CI	16	7
CI1	6	2
CI2	4	2
CI3	3,5	2
CI4	1,5	1,5
CI5	0,6	1
CI6	0,5	1

	µ	σ
CIP1	1	1
CIP2	5,5	2
CIP3	1,5	1,5
CIP4	2,5	2
CIP5	0,1	0,4
CIP6	0,1	0,7
CA	9,5	15,5
CA1	3,5	6
CA2	0,6	2
CA3	2,5	4
CA4	3	4
CA5	0	0
CE	5	5,5
CE1	0,7	1
CE2	1,2	2
CE3	0,7	2
CE4	1,5	2,5
CE5	1	1,5
CR	2	2,5
CR1	1,5	2
CR2	0,3	1
CR3	0,2	0,9
CT1/CT3 = 1/4		
CD1/CD3 = 7/2		
IP = 15/1,1		
ICP = 7,5/3,3		

6-12 ans	µ	σ
LSP	71	36
LG1	5,5	2,5
LG2	4	2
LG3	0,5	1
LV	44,5	32
LV1	2	3
LV2	23,5	17
LV3	0,08	0,4
LV4	0,7	1
LV5	2	4
LV6	5,5	5,5
LV7	7	15
LV8	3	3,5
LM	3,5	4
LM1	1	2
LM2	0,8	1,5
LM3	0,05	0,3
LM4	0,3	1
LM5	1	2
LM6	0,07	0,3

	µ	σ
SP	0,4	1
SP1	0,4	1
SP2	0	0
SP3	0,02	0,1
SI	12,5	10
SI1	9	7,5
SI2	1	1,5
SI3	0,1	0,5
SI4	0,3	1
SI5	0,4	1
SI6	2	2,5
LV/LM = 44,5/3,5		
LG1/LG3 = 5,5/0,5		
IEV = 8,2/7		

Interprétations psychodynamiques

Le déclin du complexe œdipien pour entrer dans la phase de latence favorise l'investissement de la pensée et de l'activité représentative qui rend compte d'une meilleure contenance ainsi que d'une efficience plus importante des modalités défensives et des processus de symbolisation et de traitement de la pulsion. L'enfant est ancré dans la réalité perceptive, peut s'en éloigner par le fantasme sans pour autant mettre à mal l'équilibre interne/externe. Les modalités défensives visent principalement les éléments de l'environnement et ne visent les personnages que dans les cas où la réactivation pulsionnelle est très importante (planches I, III ou VII). À travers la centration sur l'environnement, il investit les relations externes au cercle familial. Il déploie de manière plus efficiente ses narrations et recourt plus fréquemment à la positivation pour éviter un conflit de manière souple et adaptée. Le repérage des personnages est important et signe la stabilité voire le parachèvement des mouvements identificatoires. Les potentialités de conflictualisation sont plus importantes et rendent compte de la quête d'indépendance de l'enfant sous-tendue par la possibilité de s'extraire du cercle familial. Les désorganisations langagières (verbales et motrices) sont moins importantes que pour les autres groupes d'âge. L'enfant latent se caractérise par un investissement de l'environnement et de l'activité représentative qui permet la désexualisation et la sublimation des pulsions. Malgré tout, il peut rester difficile pour lui d'accepter la perte effective de l'objet œdipien. Le désir du maintien d'une relation œdipienne à l'objet aimé peut se manifester particulièrement aux planches du rapproché corporel. La réactualisation de la dynamique œdipienne à ces planches accentue la massivité de l'angoisse de castration et de la culpabilité associées au maintien du désir transgressif. Le vécu de perte et d'exclusion peut être difficile pour l'enfant d'autant plus quand il n'a pas suffisamment investi les relations objectales en dehors du cercle familial. Il peut aussi réactualiser le vécu de perte d'objet contemporain de la position dépressive et favoriser l'émergence de modalités défensives radicales pour garantir l'intégrité des limites du moi. Cette réactivation est d'autant plus complexe à gérer à l'entrée dans la préadolescence que la contenance pulsionnelle est mise en difficulté par la sensibilité de l'enfant à ces sollicitations.

Les principales fragilités de l'enfant latent ont trait au maintien du désir œdipien et donc à l'impossible bascule des investissements (plus de PP que de PE). La culpabilité et l'angoisse de castration peuvent obérer le fonctionnement de l'appareil psychique et court-circuiter le déploiement du récit qui demeure alors restrictif et donnent à voir un tableau d'inhibition.

Le recours à l'historisation du récit (LV7) et l'ancrage ni trop près ni trop loin du contenu manifeste de la planche peuvent receler d'importantes **potentialités** pour le fonctionnement du psychisme. L'équilibre entre la mise en conflictualisation et la positivation (ICP) signe la potentialité de déploiement du récit, d'autant plus quand le langage est peu désorganisé.

1.4 Illustrations cliniques contrastées

Nous allons ici commenter succinctement deux protocoles CAT pour illustrer notre méthode de cotation. Nous avons pensé qu'il serait intéressant de faire figurer deux protocoles contrastés pour que le lecteur puisse envisager les potentialités de la méthode des trois axes. Nous souhaitons démontrer qu'elle permet de dégager certaines indications quant au fonctionnement psychique de l'enfant même quand le protocole est pauvre et très restreint. Le deuxième protocole, plus fourni en terme de quantité de récit, illustrera quant à lui la manière dont il est possible d'organiser les différents éléments issus de la narration et de dégager les indicateurs les plus intéressants et significatifs pour l'approche du fonctionnement psychique de l'enfant.

1.4.1 Protocole de Barbara

Barbara est rencontrée dans le milieu scolaire et fait partie des enfants intégrés dans le Groupe d'Étude. Elle est âgée de 9 ans au moment de la passation, est l'ainée de sa fratrie et a des parents dont la CSP est considérée comme favorisée.

Elle accepte la passation du CAT à l'issue d'un entretien où elle évoque principalement le domaine scolaire. Elle ne questionne pas particulièrement l'objectif de la passation, probablement du fait que de nombreux autres enfants ont déjà passé le CAT avec moi dans sa classe. Barbara apparait comme pensive et détachée au cours de la passation et investit l'épreuve de manière minimale.

PROTOCOLE CAT (Code : 1-2-632-310)

PLANCHE I
TL : 7'' T : 36''

Une poule avec des poussins (CI1, CI2)…et y mangent de la purée (CIP2)…(S) (LV2).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP6 / PE2

C : CT2 / CD1 / CI1 / CI2 / CIP2
LSP : LG1 / LV2

Commentaire : à cette première planche, nous pouvons constater que Barbara neutralise l'ensemble des éléments de la planche. Le récit est plaqué (CT2) et l'ensemble des personnages n'est pas mentionné dans le récit : les poussins ne sont pas différenciés (PP1, PP6) et leur nombre n'est pas précisé (pluriel indéfini). La différence des sexes et des générations apparait dans le récit (CI1, CI2) mais la figure maternelle n'est pas mentionnée afin de mettre à distance le contenu latent qui implique une importante régression orale. La mise à distance est renforcée par la non-perception du décor et l'absence d'éléments de l'environnement (hormis le contenu du bol qui est le D de la planche) sur lesquels Barbara pourrait potentiellement appuyer son récit. Le silence à l'issue de la narration participe d'une mise à distance générale de la planche qui semble efficace puisqu'un récit émerge sans que des désorganisations ou des achoppements majeurs apparaissent.

PLANCHE II
TL : 3'' T : 22''

C'est des ours qui tirent une corde sur un rocher (PE5, CI6, CIP2)…c'est bon (LV2, SI1).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP6 / PE5
C : CT2 / CD1 / CI6 / CIP2
LSP : LG1 / LV2 / SI1

Commentaire : cette planche dont la réactivation pulsionnelle vise avant tout la situation triangulaire œdipienne est à nouveau neutralisée. Elle l'est plus qu'à la précédente car les ours ne peuvent aucunement être différenciés (CI6) (contrairement aux poussins à PI). La radicalité défensive de ce procédé rend compte de l'importance du risque de débordement pulsionnel pour l'appareil psychique de Barbara en lien avec la conflictualité œdipienne. Ainsi, la différence des sexes et des générations est ici beaucoup trop sensible pour Barbara. Le récit demeure plaqué et non déployé (CD1). Barbara va tenter de s'appuyer sur un élément de l'environnement (PE5) mais celui-ci ne permettra pas le déploiement du récit qui se terminera par un silence (LV2) et une référence à la réalité de la situation projective (SI1).

PLANCHES III
TL : 4'' T : 45''

C'est un lion (LV2)…qui (LV2)…qui a une pipe et qui a une canne et derrière y a une souris…(?) (LV2, SI1)…il est assis.

Cotation globale
P : PG2 / PE1 / PE6
C : CT1 / CD1 / CIP1
LSP : LG1 / LV2 (3) / SI1

Commentaire : la difficulté s'exprime ici d'emblée par un achoppement sur le plan verbal qui rend compte d'une discontinuité narrative (LV2). Un des D n'est pas mentionné (siège) probablement pour ne pas aborder la passivité du lion qui y est associée (PE1, PE6 et donc PG2). L'ensemble des personnages est identifié mais le récit est totalement descriptif et l'interaction potentielle entre les deux pétrifiée (CT1, CIP1) rendant la mise en mouvement impossible à cette planche. Nous constatons que les modalités défensives se rigidifient depuis la première planche et mettent en tension le fonctionnement de l'appareil psychique.

PLANCHE IV
TL : 5'' T : 40''

Des kangourous…un qui fait du vélo (CIP2, LV2), un qui est dans la poche de sa maman (CI1, CI2, CI3) et un qui rabote des courses (PE5, PE5, LV6).

Cotation globale
P : PG2 / PE1 (2) / PE2 / PE5 (2)
C : CT2 / CD1 / CI1 / CI2 / CI3 / CIP2
LSP : LG2 / LV2 / LV6

Commentaire : à cette planche qui réactive l'assomption de l'objet total et la question des origines, l'entrée dans le récit se manifeste par un achoppement (LV2). Le contenu latent n'est pas autant mis à distance qu'aux planches précédentes. L'interaction est certes neutralisée (CIP2) mais elle existe et n'est pas pétrifiée. Les personnages sont différenciés et identifiés (CI1, CI2, CI3) dans un deuxième temps et une partie des détails de l'environnement est mentionnée. Le sac et le chapeau qui sont des détails identificatoires de la figure maternelle sont scotomisés ce qui signe une tentative de mise à distance des motions œdipiennes. La thématique est plaquée (CT2) et rend compte d'un achoppement verbal à l'issue de la narration (LV6). Dans l'ensemble, le contenu latent peut être abordé a minima à travers la mention de la poche de la maman mais ne peut être véritablement déployé.

PLANCHE V
TL : 4'' T : 31''

Y a deux lits…un lit (LV2)…où y a des bébés t'oursons…(S) (CI1, LV2, LV2, LV6)…pis voilà (?) (LV2, SI1)…non.

Cotation globale

P : PG1 / PE2
C : CT1 / CD1 / CI1 / CIP1
LSP : LG2 / LV2 (4) / LV6 / SI1

Commentaire : la scène primitive accentue la désorganisation de l'appareil psychique de Barbara face à la planche. Le début du récit rend compte d'achoppements à partir des discontinuités narratives (LV2). L'identification des deux lits est ici ce qui réactive la pulsionnalité liée à la scène primitive et désorganise la symbolisation secondaire (LV6). L'identification des personnages est possible (CI1) mais la mention de ce qui pourrait se passer au niveau du lit parental n'est pas envisageable pour le Moi. Le récit se termine donc de manière abrupte, malgré une relance du clinicien. L'ensemble de la narration rend à nouveau compte de modalités défensives radicales qui favorisent la pétrification pulsionnelle (CT1, CD1, CIP1) face aux contenus de la scène primitive.

PLANCHE VI
TL : 2'' T : 31''

Encore des ours qui sont dans une grotte et qui dorment (PP3, CI6, CIP2, SI1).

Cotation globale
P : PG2 / PP3
C : CT2 / CD1 / CI6 / CIP2
LSP : LG1 / SI1

Commentaire : cette planche, qui figure à nouveau la scène primitive mais dans un contexte différent (au niveau du décor et de la figuration) favorise une plus grande souplesse défensive de par son contenu plus distancié qu'à la planche V. Les personnages ne sont certes pas identifiés (CI6) mais l'interaction est seulement neutralisée (CIP2) et pas pétrifiée. La fausse perception (PP3) s'inscrit ici dans un contexte où il est insupportable et trop désorganisateur pour l'appareil psychique d'assurer la coexistence des représentations « l'enfant est réveillé » et « les parents dorment ensemble ». Elle permet d'éviter d'aborder le contenu latent de la planche en modifiant le stimulus externe (PG2). Le récit très court et peu déployé (CT2, CD1) favorise également cet évitement et écarte la désorganisation au niveau du contenu ou du langage (LG1). Néanmoins, le contenu latent n'est pas véritablement abordé dans cette narration et le fait que Barbara signale qu'il s'agit des mêmes animaux qu'à la planche précédente (SI1) indique sa sensibilité importante à la scène primitive.

PLANCHE VII
TL : 4'' T : 23''

C’est un lion qui essaye d’attaquer un singe dans une jungle (CP2, CIP4). C’est tout (SI1).

Cotation globale
P : PG1
C : CT3 / CD1 / CP2 / CIP4
LSP : LG1 / SI1

Commentaire : le récit à cette planche est aussi court que pour les deux planches précédentes. C’est la première narration qui favorise un investissement subjectif minimal de la planche à travers la cotation d’une thématique particulière (CP2) et d’une valence à l’interaction (CIP4). Le récit atteint la banalité (CT3) mais n’est pas coordonné (CD1). Le langage n’est pas désorganisé ce qui peut aussi s’expliquer par le caractère restreint du récit (SI1). Le contenu latent est abordé succinctement car la narration ne parvient pas à se déployer suffisamment. Barbara est malgré tout en mesure de ne pas utiliser de modalités défensives radicales à cette planche et ébauche un minimum de mise en conflictualisation du contenu latent qui réactive ici l’angoisse de castration.

PLANCHE VIII
TL : 4’’ T : 27’’

C’est une famille de singe qui discute (CIP2). Y en a un qui a du café dans la main…(?) (PP5, LV2)…non.

Cotation globale
P : PG3 / PP1 / PP5 / PP6 / PE1 / PE6
C : CT2 / CD1 / CIP2
LSP : LG1 / LV2

Commentaire : l’appareil psychique de Barbara est mis en difficulté à cette planche qui sollicite le positionnement de l’enfant dans la famille ainsi que la dialectique obéissance/désobéissance. Le registre perceptif est fortement sujet à des modifications (PP1, PP6, PE1, PE6) et donc à une impossibilité de faire émerger un récit strictement basé sur le contenu de la planche. La différenciation des personnages est minimale (« famille ») et la valence interactionnelle est rendue neutre (PP1, PP6, CIP2) ce qui jugule la pulsionnalité mais limite aussi la possibilité de déployer le récit. Barbara tente de s’accrocher aux détails d’un personnage (PP5) mais cela ne suffit pas à réduire le frayage de l’angoisse. Le caractère court du récit à cette planche éviter la désorganisation langagière. À nouveau ici, la mise en conflictualisation du contenu latent de la planche est impossible du fait des modalités défensives importantes qui tout en protégeant l’appareil psychique obèrent une partie de son fonctionnement.

PLANCHE IX
TL : 6'' T : 34''

C'est dans une chambre (LV2)…y a un lit (LV2)…qui (LV2)…qui (LV2, LV5)…y va essayer de faire de la sieste…(?) (CIP2, CE2, LV2)…il se passe qu'il est réveillé (LV7).

Cotation globale
P : PG2 / PE1 / PE6
C : CT2 / CD1 / CIP2
LSP : LG1 / LV2 (5) / LV5 / LV7

Commentaire : cette planche figurant la solitude d'un lapin dans l'obscurité d'une chambre est une de celle où le récit est plus important en terme de quantité dans ce protocole. La narration est émaillée de ruptures narratives (LV2) et d'un achoppement verbal (LV5) qui rendent compte d'une désorganisation de la symbolisation secondaire. Le détail de la porte est scotomisé (PE1, PE6) car elle est associée avant tout à un danger et à une angoisse concernant ce qui sa cache derrière son ouverture. Le récit est à nouveau neutralisé (CIP2) et rend compte du peu d'investissement subjectif de Barbara (CE2). La tentative de mise en mouvement est repérable aux verbes d'interactions et à l'usage, à l'issue de la narration, d'un temps autre que le présent (LV7) ce qui ne favorise pas pour autant un déploiement plus important du récit mais signe des potentialités.

PLANCHE X
TL : 5'' T : 43''

C'est des chiens dans une salle de bain…(?) (CI6, LV2)…je sais pas…(?) (LV2, SI6)…qu'ils lavent (CIP2).

Cotation globale
P : PG2 / PE1 / PE6
C : CT2 / CD1 / CI6 / CIP2
LSP : LG1 / LV2 (2) / SI6

Commentaire : nous constatons à nouveau l'impossibilité de différencier les personnages (CI6) ce qui signifie que l'afflux pulsionnel est massif et favorise les ruptures narratives (LV2). La culpabilité liée à l'angoisse de castration s'exprime dans la situation projective à partir de la dévalorisation de l'enfant (SI6). La neutralisation domine au niveau de la valence interactionnelle (CIP2) ce qui favorise la non-mise en conflcitualisation de la planche et la difficulté à élaborer son contenu latent.

Planche aimée : VII.
Planche non aimée : V.

Commentaire : l'épreuve des choix avalise ce qui a été observé aux planches. La planche la moins désorganisatrice pour Barbara était la planche VII qui est aussi celle qu'elle a préférée. En revanche, c'est la planche V qui est la moins aimée et nous avons pu voir à quel point la scène primitive a suscité une désorganisation importante pour son appareil psychique.

Synthèse des procédés

Temps de latence moyen = 4,4 secondes / Temps total = 322 (μ : 32 secondes/planche)
Total des procédés pour le protocole = 113

Catégories de cotation globale :

PG : PG1 = 7 / PG2 = 2 / PG3 = 1

CT : CT1 = 2 / CT2 = 7 / CT3 = 1 / CT4 = 0 / CT5 = 0

CD : CD1 = 10 / CD2 = 0 / CD3 = 0

CI : CI1 = 3 / CI2 = 2 / CI3 = 1 / CI4 = 0 / CI5 = 0 / CI6 = 3

CIP : CIP1 = 2 / CIP2 = 7 / CIP3 = 0 / CIP4 = 1 / CIP5 = 0 / CIP6 = 0

LG : LG1 = 8 / LG2 = 2 / LG3 = 0

Catégories de cotation spécifique :

Axe Perception (total = 20 + PG = 20 + 10 = 33)

PP = 8 PP1 = 3 / PP2 = 0 / PP3 = 1 / PP4 = 0 / PP5 = 1 / PP6 = 3 / PP7 = 0

PE = 15 PE1 = 6 / PE2 = 2 / PE3 = 0 / PE4 = 0 / PE5 = 3 / PE6 = 4 / PE7 = 0

Axe Contenu (total = 3 + CT, CD, CI et CIP = 3 + 39 = 42)

CA = 0 CA1 = 0 / CA2 = 0 / CA3 = 0 / CA4 = 0 / CA5 = 0

CP = 1 CP1 = 0 / CP2 = 1 / CP3 = 0 / CP4 = 0 / CP5 = 0 / CP6 = 0 / CP7 = 0

CE = 2 CE1 = 0 / CE2 = 2 / CE3 = 0 / CE4 = 0 / CE5 = 0

CR = 0 CR1 = 0 / CR2 = 0 / CR3 = 0

Axe Langage et Situation Projective (total = 28 + LG = 28 + 10 = 38)

LV = 22 LV1 = 0 / LV2 = 18 / LV3 = 0 / LV4 = 0 / LV5 = 1 / LV6 = 2 / LV7 = 1 / LV8 = 0

LM = 0 LM1 = 0 / LM2 = 0 / LM3 = 0 / LM4 = 0 / LM5 = 0 / LM6 = 0

SP = 0 SP1 = 0 / SP2 = 0 / SP3 = 0

SI = 6 SI1 = 5 / SI2 = 0 / SI3 = 0 / SI4 = 0 / SI5 = 0 / SI6 = 1

Formules

Axe Perception

PP/PE = 8/12 PP1/PE1 = 3/6 PP5/PE5 = 1/3

Modification du Stimulus (MS) = 12/4

Axe Contenu

CT1/CT3 = 2/1 CD1/CD3 = 10/0

Identification des Personnages (IP) = 6/3

Indice de Conflictualisation/Positivation (ICP) = 2/0

Axe Langage et Situation projective

LV/LM = 22/0 LG1/LG3 = 8/0

Indice d'Elaboration Verbal (IEV) = 3/1

Sur le plan de **la clinique de la passation**, nous avons pu noter que Barbara investissait peu le matériel et présentait une certaine inhibition à l'entretien qui précède la passation et au cours même de la narration des récits.

Sur le plan **du processus de pensée**, le rapport à la réalité n'est pas entravé mais est mis en difficulté par l'importance des scotomes et des éléments de l'environnement qui ne sont pas intégrés aux récits et le peu d'éléments des planches sur lesquels Barbara peut prendre appui (MS = 12/4). L'environnement est très peu investi dans l'ensemble (PP/PE = 8/12) mais peut néanmoins favoriser dans certains cas un étayage minimal du psychisme (PP1/PE1 = 3/6 et PP5/PE5 = 1/3). Le déploiement du récit est presque totalement entravé. Il ne peut atteindre la thématique banale (CT1/CT3 = 2/1) et le récit restrictif est omniprésent (CD1/CD3 = 10/0). Le langage n'est quasiment pas sujet à la désorganisation (LG1/LG3 = 8/0, IEV = 3/1) ce qui s'explique par le caractère hyper restrictif du récit. Les capacités d'historisation existent très peu au sein des récits. La non-désorganisation des processus de symbolisation est étroitement liée à la restriction.

Sur le plan **des angoisses et des modalités défensives**, les scotomes des personnages (PP1/PE1 = 3/6) apparaissent aux planches I, II et VIII et favorisent la mise à distance par leur désignation d'ensemble. La non-identification des personnages participe également de ce processus (CI6). Une fausse perception apparait également à la PVI et souligne l'impossibilité de traiter psychiquement la scène primitive. Les scotomes des éléments de l'environnement sont présents aux planches III (siège), IV (sac et chapeau), VIII (cadre), IX

(porte) et X (toilettes). Le scotome du décor (PE2) s'exprime aux planches I, IV et V. La neutralisation (CIP2) apparait massivement au sein du protocole de Barbara, l'investissement interactionnel étant très limité. La restriction du récit à travers son déploiement limité ou le recours à la pétrification pulsionnelle (CD1/CD3 = 10/0, présence de CIP1 aux planches III et V) est la principale modalité défensive qui a pour but de juguler les potentielles désorganisations même si les discontinuités narratives observées dans le protocole (LV2) signent l'instabilité et le débordement des modalités défensives.

Sur le plan **des organisateurs processuels du psychisme**, la dynamique d'investissement est peu tournée vers l'environnement (PP/PE = 8/12). L'identification des personnages (IP = 6/3) est largement mise en difficulté. La conflictualisation se déploie de manière très minimale (ICP = 2/0) et la positivation défensive est impossible à mettre en place par Barbara du fait de l'importance de la réactivation pulsionnelle. Ces différents éléments soulignent que le travail psychique inhérent à la latence n'a pu être mis en place. L'activité représentative confirme ces éléments car elle est très limitée. La sublimation pulsionnelle n'émerge quasiment pas (mis à part à la PVII qui est la planche aimée) et à défaut d'être transformée, la pulsion est pétrifiée ou restreinte pour éviter son émergence. Les angoisses de castration et de perte de l'objet sont importantes et sont repérables à l'impossibilité d'exprimer une opposition ou même thématique particulière (CP) tant la fragilité du psychisme est importante. L'angoisse de castration s'exprime également à partir de la dialectique passivité/activité par le scotome du cadre à la planche VIII (Surmoi) ou du siège à la planche III (passivité). La réactivation de la dynamique œdipienne est très forte et difficile à gérer pour le psychisme de Barbara. La désorganisation langagière aux planches de la scène primitive ainsi que le maintien clair du désir œdipien à la planche VI (centration sur la grotte avec PE2 et fausse perception) à travers la fusion de l'ensemble des personnages dans la grotte. Cette fusion de personnages est également présente aux planches II, VI et X qui impliquent le rapproché corporel et la dynamique œdipienne.

Interprétations

Le protocole CAT de Barbara signe la mise en difficulté du complexe œdipien liée au maintien du désir de faire couple avec une des figures parentales. Le non-abandon du désir œdipien a fait émerger une culpabilité importante qui a limité le déploiement du travail psychique lié à la latence (activité représentative et ouverture sur l'environnement) qui doit

favoriser la désexualisation et la sublimation. L'inhibition très importante est donc sous-tendue par une culpabilité et une angoisse de perte d'objet réactivée par la non-résolution œdipienne qui vont obérer quasi totalement le fonctionnement de l'appareil psychique. La restriction domine largement et est sous-tendue par des modalités défensives rigides.
Les fragilités de Barbara tiennent à la recherche du maintien d'une relation duelle avec l'objet aimé et à l'impossibilité de mettre en place des défenses suffisamment souples qui ne modifierait pas le stimulus et ne court-circuiteraient pas l'ensemble du psychisme.
Les potentialités se situent autour de la possibilité de prendre appui sur l'environnement (PE5) et sur le langage qui est peu entravé et peut permettre de déployer les contenus.

1.4.2 Protocole de Jacques

Jacques est rencontré en institutions de soin. Il est âgé de 4 ans. La demande de consultation des parents est en lien avec des difficultés de comportements qui sont signalées à la maison et à l'école. Nous n'avons pas d'éléments supplémentaires concernant la clinique de la passation.

PROTOCOLE CAT Code : 3-1-123-215

PLANCHE I
TL : '' T : '''

Des poussins...(?)...(CI1, LV2)...ils mangent...(?) (LV2)...il y a la maman (CI2, CI3, LV2)...elle est morte (CP3, CIP4, LV2)...ils vont jouer et ils vont au lit (CP1, CIP3, CE2).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP6 / PE2
C : CT2 / CD2 / CP1 / CP3 / CI1 / CI2 / CI3 / CIP3 / CIP4 / CE2
LSP : LG1 / LV2 (4)

Commentaire : l'entrée dans la planche débute par la différenciation des poussins (CI1) qui provoque une discontinuité narrative (LV2). L'association du nourrissage et de la présence de la mère à travers la différenciation des personnages fait émerger une pulsion destructrice à l'égard de la figure maternelle (CP3) qui rend compte du contexte important d'insécurité. La réaction des enfants est pour le moins clivée (CD2) puisqu'ils reprennent le cours de leurs activités quotidiennes (CP1, CE2). Le recours à ce procédé permet à l'enfant d'éviter la désorganisation totale en s'accrochant à la réalité quotidienne. L'alternance de relations négatives visant l'objet maternel et positives pour les enfants signe la réactualisation de la position schizo-paranoïde.

PLANCHE II
TL : '' T : '''

Des ours (LV2)...ils tirent la corde (CIP2, LV2)...il y a un méchant loup (CA1, CA3, LV2)...il tire la corde. Après, il va tomber dans la neige...(?) (PE5, PE7, CA1, CA3, CA4, LV2)...la maman et le petit aussi (CI1, CI2, CI3, CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4, LV2)...et ça c'est le papa qui s'est déguisé en méchant loup (CI4, CE1, CE3, LV2, SI1)...ils vont être blessés (CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4) et on les amène à l'hôpital tous les trois (PE4).

Cotation globale
P : PG1 / PE2 / PE4 / PE5 / PE7
C : CT3 / CD3 / CI1 / CI2 / CI3 / CI4 / CIP2 / CA1 (7) / CA3 (7) / CA4 (7) / CE1 / CE3
LSP : LG1 / LV2 (6) / SI1

Commentaire : le récit démarre ici par la description de l'interaction directement visible sur la planche (CIP2) et par la mise en avant d'un « mauvais objet » qui chute dans la neige. La neige renvoie à une tonalité dysphorique (PE5, PE7) tandis que la chute rend compte de la traduction corporelle de l'affect (CA3, CA4) qui vise le méchant loup ainsi que la mère et l'enfant (CI1, CI2, CI3). Sous la pression pulsionnelle et la possibilité que le mauvais objet attaque, Jacques annule la représentation (CE1) en s'appuyant sur l'imaginaire enfantin (déguisement). À nouveau, l'ensemble des objets est blessé et leur visite à l'hôpital favorisera leur réparation même si la mention de l'enfant ne permet pas de coter le procédé CP1.

PLANCHE III
TL : '' T : '''

Un tigre, y s'assoit sur la chaise...(?) (LV2)...il va tomber (CA1, CA3, CA4, CR2, LV2)...il va être blessé...(?) (CA1, CA3, CA4, CR2, LV2)...on le met dans la terre (CP3, CIP4).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP6 / PE2
C : CT2 / CD1 / CP3 / CIP4 / CA1 (2) / CA3 (2) / CA4 (2) / CR2
LSP : LG1 / LV2 (3)

Commentaire **:** le récit rend compte de l'impuissance notoire du lion à travers la mention d'affects (CA3, CA4) qui formalisent la traduction corporelle de l'affect et l'impossibilité de le symboliser cette impuissance. Nous observons ici la répétition inter-récit (CR2) et le maintien aux deux premières planches de la représentation d'un objet attaqué et sadisé. Le sadisme objectal atteint son apogée avec l'enterrement du lion (CP3) qui renvoie à la disparition de l'objet maternel à la planche I. L'angoisse paranoïde est contrée par la

scotomisation de la souris ce qui n'empêche pas le retournement de la destructivité sur la figure du lion.

PLANCHE IV
TL : '' T : '''

Un vélo avec un petit zèbre (LV2)...une maman avec un petit bébé (CI1, CI2, CI3), un sapin de noël (PE5, LV2)...il va tomber dedans tous les trois (CIP2, CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4, CR2, LV6), tous les quatre ils vont tomber...(?) (PP3, CA1, CA3, CA3, CA1, CA3, CA4, CA1, CA3, CA4)...il fait gris et il faut pas jouer dehors (PE7, CE2, LV8).

Cotation globale
P : PG2 / PP3 / PE2 / PE5 / PE7
C : CT2 / CD1 / CI1 / CI2 / CI3 / CIP2 / CA1 (6) / CA3 (6) / CA4 (6) / CE2 / CR2
LSP : LG2 / LV2 (2) / LV6 / LV8

Commentaire : l'identification des personnages (CI1, CI2, CI3) est précise malgré la différence d'espèce pour un des enfants. Leur identification favorise l'émergence d'un événement dangereux en lien avec le détail de l'environnement (PE5) auquel l'enfant a tenté de s'accrocher sur le plan descriptif au début du récit. Cette tentative d'accrochage s'avère être un échec et favorise la traduction corporelle de l'affect (CA1, CA3) à travers la chute sur l'arbre. La violence de la chute désorganise d'abord la symbolisation secondaire (LV6) pour ensuite désorganiser le registre perceptif (PP3) à partir d'une fausse perception concernant le nombre de personnages. Jacques tente de se récupérer à l'issue du récit en se centrant sur la tonalité dysphorique de la planche (PE7) et sur l'énonciation d'une règle à respecter qui prend la forme d'une morale de l'histoire (CE2) voire d'une mise en garde surmoïque qu'il eut fallu que les personnages respectent.

PLANCHE V
TL : '' T : '''

Un lit et un deuxième lit (LV2)...une petite lumière (LV2)...une petite table de fée...(?) (PE5, CE3, LV2)...un fantôme va arriver (PP4, CE3). Le petit bébé chat il est dans son lit (CI1, LV2)...la maman elle se couche dans son grand lit...(?) (CI2, CI3, LV2)...il va fouiller dans les tiroirs pour chercher une petite lumière (PE4, PE4, PE4, CE5) et après il va casser tous les jouets (PE4, PE4, CP2, CIP4).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP4 / PP6 / PE2 / PE4 (5) / PE5
C : CT2 / CD2 / CP2 / CI1 / CI2 / CI3 / CIP4 / CE3 (2) / CE5
LSP : LG1 / LV2 (5)

Commentaire : le récit débute par le repérage des principaux détails constitutifs de l'environnement. Le recours à l'imaginaire (CE3) à partir de la mention de la table (PE5) permet à l'enfant de cadrer et d'organiser son récit sans que la pulsion ne déborde son psychisme. L'ajout du fantôme (PP4) permet de pallier les vécus d'exclusion et de solitude liés à la scène primitive. Le deuxième ourson est scotomisé (PP1) et est remplacé par la figure maternelle (PP4, CI3) ce qui permet de garantir une relation exclusive avec cette dernière. La curiosité sexuelle s'exprime alors par le fait de fouiller dans les tiroirs (détails ajoutés, PE4, PE4) et se trouve justifiée (CE5) par la recherche d'une lampe (PE4) pour « mieux y voir » ce qui signe l'importance de la pulsion scopique à cette planche. L'impossibilité de mieux y voir et la culpabilité de l'enfant liée à la pulsion scopique s'expriment ensuite par la destruction de ses jouets (CP2) en tant que bons objets.

PLANCHE VI
TL : '' T : '''

Des petits poussins (CI1, CR3, LV2)...y dort dans les petits œufs (PE3, PE3, CIP2, LV6)...ils vont craquer les œufs et les petits poussins vont sortir.

Cotation globale
P : PG2 / PP1 / PP6 / PE2 / PE3 (2)
C : CT2 / CD1 / CI1 / CIP2 / CR3
LSP : LG2 / LV2 / LV6

Commentaire : la planche débute par une persévération particulière (CR3) qui implique la continuité des personnages de la planche I. La grotte est faussement perçue comme l'intérieur d'œufs (PE3, PE3) desquels les poussins vont sortir. La représentation de la scène primitive est ici très intéressante car elle permet sans trop de désorganisation (mis à part LV6) de symboliser les fantasmes originaires et la question des origines. La scotomisation d'un des personnages favorise la relation duelle inhérente à la scène primitive.

PLANCHE VII
TL : '' T : '''

Un tigre (LV2)...il veut manger le petit singe (CP3, CI1, CIP4). Ça c'est une jungle des animaux (SI1) et là un serpent (PE3, LV2, SI1)...la queue est coincée dans les arbres (PP5, PE5, PE5)...il mange le petit singe.

Cotation globale
P : PG2 / PP5 / PE3 / PE5 (2)
C : CT2 / CD1 / CP3 / CI1 / CIP4
LSP : LG1 / LV2 (2) / SI1 (2)

Commentaire : Jacques peut ici verbaliser l'attaque du tigre sur le singe (CP3) recontextualisée dans le décor tropical. L'appui sur les détails de la planche ne permet pas d'éviter la désorganisation face à la pression de la pulsion agressive. Une des lianes figurées sur la planche subit alors une fausse perception (PE3) colorée par une angoisse paranoïde (serpent). La centration sur la queue du tigre (PP5) et sur les arbres (PE5, PE5) permet à l'enfant de se récupérer et de terminer son récit par une issue fatale pour le singe.

PLANCHE VIII
TL : '' T : '''

Des singes (LV2)...y prend le thé (PE5, CIP2, LV2, LV6)...ils sont assis...(?) (LV2)...après le thé, ils vont faire la sieste (CI6, CE2).

Cotation globale
P : PG2 / PP1 (2) / PE2 / PE5
C : CT2 / CD1 / CI6 / CIP2 / CE2
LSP : LG2 / LV2 (3) / LV6

Commentaire : Jacques est dans l'impossibilité à cette planche de différencier les personnages précisément (CI6) et ne parvient pas à investir subjectivement le contenu latent. Le récit est neutralisé (CIP2) et l'enfant parvient à s'accrocher au détail de la tasse (thé) pour limiter l'investissement de la planche (PE5). Deux personnages sont scotomisés et il semble qu'il s'agit de l'enfant et de la mère au second plan. La mise à distance opère également par la non-identification du décor de la planche (PE2) et le recours à une activité quotidienne (CE2).

PLANCHE IX
TL : '' T : '''

Une chambre (LV2)...le fantôme se réveille (CR2, LV2)...il va se lever avec son grand père fantôme (PP4, CI1, LV2)...ils vont fouiller dans la chambre du petit (CIP2, CR2). Dans ma chambre, il y a un tout petit fantôme, il bouge pas, il est sur la lampe (SI4). Là, le petit se lève (SI1), va aller chercher son papa qui se cache derrière la porte (CI4, CI5) et ensemble ils vont aller fouiller la chambre du petit (CR1).

Cotation globale
P : PG2 / PP4 / PE1 / PE6
C : CT2 / CD1 / CI1 / CI4 / CI5 / CIP2 / CR1 / CR2 (2)
LSP : LG1 / LV2 (3) / SI1 / SI4

Commentaire **:** l'identification du personnage principal en tant que fantôme à cette planche rend compte d'une persévération de contenu (CR2) avec la planche V qui renvoie également

à la solitude et à la capacité à être seul. La différence des générations se déploie à partir de l'ajout du grand père fantôme (PP4). Il s'agit à nouveau de fouiller la chambre du petit (CR2 en lien avec la planche V) ce qui renvoie à une certaine insécurité interne. La persévération signifie que l'investissement pulsionnel de la planche IX est coloré par la scène primitive (curiosité sexuelle). L'association de Jacques (SI4) avec le fantôme sur sa lampe permet d'envisager le fantôme comme une représentation peu dangereuse pour lui. Cette association désorganise l'appareil psychique qui reprend une partie du début de la narration et qui se trouve dans une instabilité identitaire telle que la figure du grand-père se télescope dans celle du père à nouveau pour fouiller la chambre du petit (CR1). Malgré l'association personnelle de Jacques par rapport au fantôme sur sa lampe, on peut mettre en avant la tonalité au mieux angoissante de la planche sous-tendue par une fouille constante de la chambre.

PLANCHE X
TL : '' T : '''

Des chiens qui vont faire pipi...(?) (LV2)...le petit va aller faire pipi...(?) (CI1, LV2)...il va se lever et après s'essuyer (CE2, LV2)...il n'y a pas de papiers WC (PE5, LV2, LV8)...à la fin, il va aller se coucher...(?) (CE2, LV2, SI1)...la maman elle va s'amuser avec la tata du petit (PP4, CP1, CI2, CI3, CIP3), elles vont boire et manger ensemble et boire du thé (PE4, CR2)...le petit il veut pas dormir tout de suite car c'est la fête (CP6, CIP4, CE5).

Cotation globale
P : PG2 / PP4 / PE1 / PE4 / PE5 / PE6
C : CT2 / CD2 / CP1 / CP6 / CI1 / CI2 / CI3 / CIP3 / CIP4 / CE2 (2) / CE5 / CR2
LSP : LG1 / LV2 (5) / LV8 / SI1

Commentaire : le début de la narration permet à Jacques de poser le décor et la situation initiale au départ étayée sur la réalité quotidienne (CE2). Les nombreuses discontinuités narratives ainsi que l'insistance sur la réalité (CE2) rendent compte de modalités défensives qui permettent à l'enfant de ne pas être désorganisé. La relance du clinicien (LV2) favorise le déploiement du récit et l'ajout d'un personnage (PP4) qui vient se divertir avec la mère (CP1). L'interaction positive qui se déploie autour du thé rend compte d'une persévération de contenu (CR2) en lien avec la relation particulière des deux singes sur le canapé à la planche VIII. Jacques est en mesure d'exprimer une opposition face à la mère qui l'exclut de la fête.

Planche préférée : X « parce que c'était la dernière »
Planche non aimée : II « car ils vont tomber »

Commentaire : l'épreuve des choix souligne que la planche aimée est celle où l'enfant s'oppose à la mère et fait montre de son désir de participer à la fête. La planche II est la

planche la moins aimée en lien avec les chutes des personnages et probablement l'agressivité entre les figures parentales.

Synthèse des procédés

Temps de latence moyen = / Temps total = (μ : /planche)
Total des procédés pour le protocole = 215 protocoles

Catégories de cotation globale :
PG : PG1 = 1 / PG2 = 9 / PG3 = 0
CT : CT1 = 0 / CT2 = 9 / CT3 = 1 / CT4 = 0 / CT5 = 0
CD : CD1 = 6 / CD2 = 3 / CD3 = 1
CI : CI1 = 7 / CI2 = 5 / CI3 = 5 / CI4 = 2 / CI5 = 1 / CI6 = 1
CIP : CIP1 = 0 / CIP2 = 5 / CIP3 = 2 / CIP4 = 4 / CIP5 = 0 / CIP6 = 0
LG : LG1 = 6 / LG2 = 3 / LG3 = 1

Catégories de cotation spécifique :
Axe Perception (total = 45 + PG = 55)
PP = 15 PP1 = 6 / PP2 = 0 / PP3 = 1 / PP4 = 3 / PP5 = 1 / PP6 = 4 / PP7 = 0
PE = 30 PE1 = 2 / PE2 = 8 / PE3 = 3 / PE4 = 6 / PE5 = 7 / PE6 = 2 / PE7 = 2
Axe Contenu (total = 69 + CT, CD, CI, CIP = 69 + 42 = 111)
CA = 45 CA1 = 15 / CA2 = 0 / CA3 = 15 / CA4 = 15 / CA5 = 0
CP = 7 CP1 = 2 / CP2 = 1 / CP3 = 3 / CP4 = 0 / CP5 = 0 / CP6 = 1 / CP7 = 0
CE = 11 CE1 = 1 / CE2 = 5 / CE3 = 3 / CE4 = 0 / CE5 = 2
CR = 6 CR1 = 0 / CR2 = 5 / CR3 = 1
Axe Langage et Situation Projective (total = 39 + LG = 39 + 10 = 49)
LV = 39 LV1 = 0 / LV2 = 34 / LV3 = 0 / LV4 = 0 / LV5 = 0 / LV6 = 3 / LV7 = 0 / LV8 = 2
LM = 0 LM1 = 0 / LM2 = 0 / LM3 = 0 / LM4 = 0 / LM5 = 0 / LM6 = 0
SP = 0 SP1 = 0 / SP2 = 0 / SP3 = 0
SI = 6 SI1 = 5 / SI2 = 0 / SI3 = 0 / SI4 = 1 / SI5 = 0 / SI6 = 0

Formules

Axe Perception

PP/PE = 15/30 PP1/PE1 = 6/2 PP5/PE5 = 1/7

Modification du Stimulus (MS) = 20/10

Axe Contenu

CT1/CT3 = 0/1 CD1/CD3 = 6/1

Identification des Personnages (IP) = 19/2

Indice de Conflictualisation/Positivation (ICP) = 23/4

Axe Langage et Situation projective

LV/LM = 39/0 LG1/LG3 = 6/1

Indice d'Elaboration Verbal (IEV) = 3/0

Sur le plan **du processus de pensée**, le rapport à la réalité est assez effondré et le fantasme prend le pas sur la réalité perceptive de la planche (MS = 20/10). Les procédés modifiant le stimulus sont deux fois plus importants que ceux qui rendent compte des éléments figurés sur la planche. La proportion très importante de PG2 et les nombreuses fausses perceptions signifient que le fantasme et les modalités défensives entravent le fonctionnement perceptif. Le contenu est difficilement déployé (CT1/CT3 = 0/1) puisqu'il est adossé à la perception de la planche. Les récits sont peu coordonnés et principalement statiques (CD1/CD3 = 6/1) ce qui correspond à la norme du groupe 4-6 ans. Le langage est peu altéré (LG1/LG3 = 6/1) et le recours à l'acte moteur est inexistant (LV/LM = 39/0)[102]. Les achoppements sont largement sous la moyenne du groupe d'âge (IEV = 3/0). Il en est de même pour les potentialités à travers l'historisation du récit. La lisibilité des récits est rendue très difficile à certaines planches ce qui signe un défaut de liaison entre le conscient et le préconscient qui affecte la transmissibilité du récit.

Sur le plan des **angoisses et des modalités défensives**, le recours aux scotomes des personnages est plus élevé que pour le groupe d'âge. Ils apparaissent particulièrement aux planches I (poussin), III (souris), V (un des oursons), VI (un des ours) et VIII (deux singes). La proportion de scotomes des éléments de l'environnement est égale à la moyenne du groupe d'âge (PE1 aux planches IX (lit) et X (toilettes)). L'accrochage à l'environnement (PE5 ou PE7 pour la sensorialité) peut favoriser l'évitement du contenu latent de la planche. Les fausses perceptions sont très présentes et rendent compte d'une radicalité défensive liée à

[102] Cela peut s'expliquer par le fait que le clinicien n'a pas nécessairement pris en compte la sphère motrice au cours de la passation.

la pression fantasmatique. La non-coordination des récits (CD1) participe également de cet évitement du conflit. Le recours au clivage à travers des récits juxtaposés est important particulièrement aux planches I, V et X qui sollicitent le rapproché corporel et la différenciation des limites. Il s'observe également dans le déroulé de la passation à travers un contraste important entre les cinq premières planches (désorganisation) et les suivantes (contenance plus efficiente des défenses, moins de désorganisation). Il s'agit plus précisément ici d'un clivage du moi. Les modalités défensives s'expriment également par le recours à la réalité quotidienne (CE2) ou à la centration sur l'affect (CA) qui permet d'éviter en partie d'aborder le contenu latent. Le langage est peu désorganisé dans l'ensemble mis à part au travers des nombreuses discontinuités narratives qui émaillent le protocole. La contenance pulsionnelle est rapidement débordée et le recours aux modalités défensives est assez contrasté, Jacques alternant entre des modalités défensives radicales (PP1, PP3, PE3, CD1, CD2) et des modalités plus souples (CE2, CE3, CE5, PE4, PE5).

Sur le plan des **organisateurs processuels du psychisme**, la dynamique d'investissement se situe dans la moyenne du groupe d'âge concernant l'ouverture sur l'environnement (PP/PE = 15/30, PP1/PE1 = 6/2, PP5/PE5 = 1/7). La bascule progressive des investissements est déjà à l'œuvre pour Jacques ce qui s'observe au nombre élevé de procédés PE. Le fond de la planche est peu différencié mais investi au regard de l'importance des scotomes (PE2). L'identification des personnages est quantitativement importante (IP = 19/2) mais qualitativement moyenne (CI5). La conflictualisation est importante (ICP = 23/4) mais si l'on soustrait les affects qui n'y participent pas systématiquement car ils sont répétitifs et multipliés par le nombre de personnages, Jacques se situe un peu au-dessus la moyenne des enfants de son âge. Les potentialités de mise en conflictualisation sont présentes mais sont plutôt synonymes qualitativement de désorganisation psychique. Les planches de la scène primitive débordent peu le psychisme de Jacques mis à part à la planche V qui met en évidence une destructivité importante de l'enfant face à l'impossibilité de « voir ». La planche VI rend compte d'une symbolisation plutôt efficace qui doit être nuancée par la présence d'un scotome et de fausses perceptions.

La réactualisation de la position dépressive au cours du complexe œdipien est particulièrement désorganisatrice : les planches I et III sont empreintes d'une destructivité et d'une sadisation massive à l'égard de l'objet qui ne survit pas et dont la perte est effective. Aux planches II et IV, les personnages sont systématiquement attaqués et abîmés ce qui signe la précarité des objets internes et la massivité de l'angoisse paranoïde (à la planche IV, c'est

le sapin qui est dangereux). L'angoisse paranoïde est massive et désorganise les processus de symbolisation. Elle infiltre l'angoisse de castration et rend compte d'objets internes instables et persécuteurs qui sont synonymes de la phase schizo-paranoïde. La tendance à la réparation apparait peu sauf à la planche II (planche non aimée).

Interprétations

Le protocole de Jacques met en lumière la non-stabilité de la position dépressive qui est réactualisée par l'abord de la conflictualité œdipienne. La réalité est effondrée signant la massivité de la projection et la prédominance du fantasme sur la réalité perceptive. Les dialectiques propres à la phase schizo-paranoïde (sadisation objectale) s'expriment particulièrement aux planches orales et rendent compte d'une désorganisation massive du psychisme. L'importance des scotomes et du clivage signe la mise en difficulté du travail initial de la perte (position dépressive) réactivée par l'abord du complexe œdipien.

Les fragilités de Jacques ont trait au rapport à la réalité, au recours importants à des modalités défensives radicales et à la l'impossible déploiement de l'historisation.

Le recours à des modalités défensives adaptées et contenantes (CE2 et procédés CA dans certains cas) constitue une potentialité importante qui favoriserait la rigidification et empêcherait le débordement des processus. L'appui sur la réalité perceptive de la planche est faible mais peut également permettre de favoriser la contenance pulsionnelle.

2. Critiques de la recherche et de la démarche de travail

Les principales critiques à formuler à l'encontre de cette recherche sont en lien avec la méthodologie de la recherche et du traitement statistiques des données. Les échantillons utilisés pour les GE et GC ne sont pas suffisamment représentatifs, particulièrement pour le GC qui comprend des enfants qui ont des symptômes et statuts psychopathologiques divers et hétérogènes. Par ailleurs, l'échantillon du GC n'est constitué que de deux groupes d'âge (4-6 ans et 6-12 ans).C'est la raison pour laquelle nous n'avons utilisé cet échantillon que sur un plan illustratif. Une partie importante de ces protocoles a d'ailleurs été recueillie par d'autres cliniciens que nous même ce qui introduit une variabilité supplémentaire.

L'impossibilité d'utiliser l'analyse de la variance (ANOVA) dans la majorité des cas ou de réaliser une analyse factorielle (AF) a limité les possibilités de donner un sens à certaines données ou à mettre en avant les corrélations qui peuvent émerger entre certains procédés. Le

recours au Khi2 au cours de notre recherche a nécessité d'aménager les données en fonction du contexte pour constituer des classes afin que les prémisses d'utilisation soient respectées.
Le travail engagé autour de la comparaison inter-juges entre les deux méthodes de cotation (méthode de Boekholt et méthode des trois axes) aurait pu être réalisé avec un nombre plus élevé de juges et sans l'effet d'ordre que nous avons déjà souligné. L'aménagement des données (présent/absent/présence multiple) auquel nous avons procédé pour recourir au kappa a fortement favorisé la méthode des trois axes par rapport à la méthode de Boekholt ce qui constitue une limite importante du travail de comparaison inter-juges.

L'autre principale limite que nous souhaitons pointer a trait à l'impossibilité d'exploiter et d'interpréter l'ensemble des données produites par cette recherche. Elles sont en effet trop nombreuses pour que nous puissions dégager et interpréter l'ensemble des données. À titre d'exemples, nous n'avons pas traité de manière approfondie les données de l'épreuve des choix, n'avons pas exploré précisément les différences en fonction du groupe d'âge concernant le scotome des personnages et des éléments de l'environnement. Nous n'avons pas non plus analysé précisément la nature des fausses perceptions ni le contexte développemental au sein duquel elles apparaissent.

Une des principales limites de ce travail de recherche est liée à la quantité importante des données obtenues (170.000 au total) que nous avons dû sous-exploiter pour sélectionner les plus importantes afin que ce travail reste lisible et compréhensible.

3. Perspectives de recherches

La principale perspective de recherche a pour fonction de prolonger les jalons que nous avons posés dans ce travail pour la méthode des trois axes et de soutenir l'intérêt de son utilisation auprès des enfants par les psychologues cliniciens. Il s'agirait d'étudier plus précisément certaines données que nous avons dû mettre de côté ou sous-exploiter pour affiner le travail effectué dans cette recherche.

L'application du CAT à des populations cliniques particulières permettra de faire émerger, à partir de la méthode des trois axes, des indicateurs au niveau de la cotation qui rendraient compte de processus psychiques spécifiques favorisant le repérage de certains contextes psychopathologiques. Dans une perspective de recherche clinique, le recours à la méthode

des trois axes au CAT permettra d'opérer des comparaisons inter-projective avec des outils comme le dessin du bonhomme, de la maison, le Rorschach ou encore le test des Contes.

Une recherche portant sur la validation du CAT auprès d'une population d'enfants tout-venants plus strictement contrôlée pourra favoriser la mise au jour de données normatives plus précises encore que celles que nous avons extraites.

La mise en place d'une recherche longitudinale favoriserait également une vision plus précise encore de l'évolution au cours du développement des procédés de la méthode des trois axes que nous avons mis en lumière dans notre recherche avec la méthode transversale.

Enfin, en lien avec ces perspectives de recherches, nous avons formé le projet de travailler sur la création d'un logiciel open source comme il en existe d'ailleurs actuellement pour le Rorschach pour faciliter la synthèse des procédés ainsi que le calcul des différentes formules que nous avons proposés pour résumer l'ensemble des données qui émergent du protocole.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM K. (1916). Examen de l'étape prégénitale la plus précoce du développement de la libido, *Développement de la libido, Œuvres complètes, tome 2*, 231-255, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1966.

ABRAHAM K. (1924). Esquisse d'une histoire du développement de la libido basée sur la psychanalyse des troubles mentaux, *Développement de la libido, Œuvres complètes, tome 2*, 255-314, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1966.

ABRAHAM N., TOROK M. (1972). Introjecter-Incorporer. Deuil ou mélancolie, *Nouvelle revue de psychanalyse, 6*, 111-122.

ABRAMS D.M. (1993). Pathological narcissism in an eight-year-old boy : An example of Bellak's TAT and CAT diagnostic system, *Psychoanalytic Psychology, 10*, 4, 573-591.

ADAMS N.M., CALDWELL W.E. (1963). Children's Somatic Apperception Test : a technique for quantifying body image, *Journal of General Psychology, 68*, 1, 43-57.

ADORNO W.T. (1951). *Minima Moralia. Réflexion sur la vie mutilée*. Paris, Payot, 2003.

AICHHORN A. (1925). *Jeunes en souffrance*. Paris, Privat, 1973.

AICHHORN T. (2009). Approches psychothérapeutiques et approche pédagogiques en psychanalyse, *Le Coq-héron, 199*, 4, 45-50.

AJURIAGUERRA J. de., MARCELLI D. (1982). *Psychopathologie de l'enfant*. Paris, Masson, 1989.

ALSANCAK SÖNMEZ B. (2012). Dépression chez l'enfant et élaboration de la perte : test/retest après une psychothérapie, *Psychologie clinique et projective, 18*, 1, 43-54.

ANDRONIKOF A. (2008). Le Rorschach et les techniques projectives, *Psychiatrie, 37*, 150, 1-12.

ANZIEU D. (1985). *Le Moi-Peau*. Paris, Dunod.

ANZIEU D. (1994). *Le penser, Du moi-peau au moi-pensant*. Paris, Dunod.

ANZIEU D. (1998). Eloge de la paupière, *Fait de l'analyse, 5*, 1, 107-126.

ANZIEU D., CHABERT C. (1983). *Les méthodes projectives*. Paris, PUF, 2007.

AULAGNIER P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris, PUF.

ARBISIO C. (1997). *L'enfant de la période de latence*. Paris, Dunod, 2007.

ARBISIO C. (2000). Pendant la période de latence, *Enfance & Psy, 4*, 12, 81-88.

ARBISIO C. (2003). Le diagnostic clinique de la dépression chez l'enfant en période de latence, *Psychologie clinique et projective, 9*, 1, 29-58.

ARNAUD P. (1987). Expression de l'agressivité et élaboration mentale à travers les projectifs chez l'enfant (Rorschach et CAT), *Psychologie médicale, 19*, 4, 519-521.

AZOULAY C. (2002). La feuille de dépouillement du TAT : des origines à nos jours, *Psychologie clinique et projective, 8,* 1, 21-59.

AZOULAY C., EMMANUELLI M. (2001). La feuille de dépouillement du TAT : nouvelle formule, nouveaux procédés, *Psychologie clinique et projective, 6,* 1, 305-327.

AZOULAY C et al. (2007). Les données normatives françaises du Rorschach à l'adolescence et chez le jeune adulte, *Psychologie clinique et projective, 1,* 13, 371-409.

AZOULAY C., EMMANUELLI M & CORROYER D. (2012). *Nouveau manuel de cotation des formes au Rorschach*. Paris, Dunod.

BACQUE M.F. (1992). Mentalisation de la dépression au Rorschach et au TAT. Comparaison dans le cadre d'une maladie grave et d'un épisode dépressif majeur, *Bulletin de la Société du Rorschach et des méthodes projectives, 36,* 77-92.

BACQUE M.F. (2008). Des séparations aux deuils, place de l'aptitude à la séparation comme organisateur psychique, *Dialogue, 180,* 23-38.

BAUMANN N., QUARTIER V & ANTONIETTI J.P. (2012). Contribution à une étude normative de l'épreuve de Rorschach auprés d'un groupe d'enfants de 8 à 14 ans non-consultant, *Psychologie clinique et projective, 1,* 18, 235-260.

BEIZMANN C. (1961). *Le Rorschach chez l'enfant de 3 à 10 ans*. Paris, Delachaux et Niestlé.

BELLAK L. (1947). *Guide pour l'utilisation du TAT à utiliser avec la feuille de dépouillement de Bellak.* Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1960.

BELLAK L. (1950). An introductory note on the Children's Apperception Test (CAT), *Journal of Projective Techniques, 14,* 215-234.

BELLAK L. (1954). *TAT and CAT in clinical use,* N.Y., Grune and Stratton ; 5ème edition révisée : *The TAT, CAT and SAT in Clinical Use,* N.Y., Allyne and Bacon, 1993.

BELLAK L. (1968). Discussion, The Children's Apperception Test : Its use in developmental assessments of normal children, *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment, 32,* 5, 425-427.

BELLAK L. (1990). The CAT and other projective techniques : 50 years later, *Rorschachiana XVII,* Actes du 13ème Congrès international du Rorschach et des methods projectives, Paris, juillet 1990, Hans Huber (Bern), ECPA (Paris), 361-364.

BELLAK L., ADELMAN C. (1960). The Children Apperception Test, in Rabin A., Haworth M., *Projective Techniques with Children,* N.Y., Grune and Stratton, 1968.

BELLAK L., BELLAK S. (1950). *Children Apperception Test,* N.Y. CPS CO PO, B 42, Gracie Station.

BELLAK L., BELLAK S. (1952). *The supplement to the Children's Apperception Test (CAT-S)*. Oxford, CPS CO PO, N42, Gracie Station.

BELLAK L., BELLAK S. (1961). *Children's Apperception Test, Manual*. N.Y., Larchmont, CPS.

BELLAK L., BELLAK S. (1965). *The CAT-H, a human modification*. N.Y., Larchmont, CPS Inc.

BELLAK L., HURVICH M.S. (1966). À human modification of the Children's Apperception Test (CAT-H), *Journal of Projective Techniques, 30*, 3, 228-242.

BELLAK L., ABRAMS D.M. (1997). *The Thematic Apperception Test, the Children's Apperception Test, and the Senior Apperception. Technique in clinical use (6th ed.)*. Needham Heights, M.A : Allyn & Bacon.

BENONY H., BERNARDI M. (1997). Apport de la méthode projective à l'évaluation des attaques de l'inceste contre l'activité de symbolisation, in *Projection et symbolisation chez l'enfant* (P.Roman Eds), 55-76, Lyon, PUL.

BERGERET J. et al. (1972). *Abrégé de psychologie pathologique*. Paris, Masson, 2012.

BERGERET J. (1974). *La personnalité normale et pathologique*. Paris, Dunod, 1996.

BERGERET J. (1983). Essai de délimitation du champ des fantasmes originaires, in H. Szulman, A. Barbier, J. Caïn (éds.), *Les fantasmes originaires*, Paris, Privat, 167-175.

BERGERET J. (1989). Symbolisation et aristocratie structurelle, *Revue française de psychanalyse*, *LII*, 6, 1797-1800.

BERGERET J. (1990). *Les toxicomanes parmi les autres*. Paris, Odile Jacob.

BERGERET J. (1996). L'incertaine subtilité des limites nosologiques, *Revue française de psychanalyse*, *60*, 2, 299-316.

BERGERET J., HOUSER M. (2004). *Le Fœtus dans notre Inconscient*. Paris, Dunod.

BERGERET J., SOULE M & GOLSE B. (2006). *Anthropologie du fœtus*. Paris, Dunod.

BERNARD C. (1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, Flammarion, 1993.

BICK E. (1968). L'expérience de la peau dans les relations d'objet précoces, *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, Larmor-Plage, Editions du Hublot, 1998, 135-139.

BICK E. (1986). Considérations ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objets précoces, *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*, Larmor-Plage, Editions du Hublot, 1998, 141-152.

BION W.R. (1957). Différenciation des personnalités psychotique et non psychotique, *Réflexion faite*, 51-73, Paris, PUF, 1983.

BION W. R. (1967). *Réflexion faite*. Paris, PUF, 1983.

BION W.R. (1962a). Une théorie de l'activité de la pensée, *Réflexion faite*, 125-135, Paris, PUF, 1983.

BION W.R. (1962b). *Aux sources de l'expérience*. Paris, PUF, 1979.

BION W.R. (1963). *Éléments de la psychanalyse*. Paris, PUF, 1979.

BLUM G.S. (1950). *The Blacky Pictures, Manuel of instructions*. New York Psychological Corporation.

BOEKHOLT M. (1993). *Epreuves thématiques en clinique infantile*. Paris, Dunod, 2006.

BOEKHOLT M. (2000). Traumatisme réel, traumatisme fantasmatique. Le Patte-Noire dans l'approche des représentations de relation, *Psychologie clinique et projective, 6*, 1, 145-154.

BOEKHOLT M. (2008). Le cœur gros : le corps entre dépression et narcissisme chez l'enfant, *Psychologie clinique et projective, 14*, 1, 47-72.

BOEKHOLT M., COTTIN S. (2000). Psychopathologie infantile et élaboration de la position dépressive : éclairage de la clinique projective, *Psychologie clinique et projective, 6*, 1, 77-84.

BOEKHOLT M., DES LIGNERIS J. (2003). Le narcissisme chez l'enfant : modalités normales et pathologiques, *Psychologie clinique et projective, 9*, 1, 95-116.

BOTELLA C., BOTELLA S. (1992). Le statut métapsychologique de la perception et l'irreprésentable, *Revue française de psychanalyse*, *LVI*, 1, 23-42.

BOSE S., BENERJEE S.N. (1969). A resolution on the personality make-up of some institutionalized physically handicapped children by the Children's Apperception Test, *Journal of Psychological Researches, 13*, 1, 32-36.

BOUCHARD C. (1989). *Clinique de l'inhibition névrotique. Prolégomènes à une étude expérimentale des troubles de la valeur dans le TAT d'Henry A. Murray*, doctorat de psychologie, Université Rennes 2.

BOUCHARD C. (1999). *Guide d'utilisation des planches du TAT – Le Thematic Apperception Test*. Rennes, Editions A.R.C.P.

BOUCHARD J.P. (2008). Un doctorat de psychologie, *Psychologues & Psychologies, 201-202*, 78-80.

BOUCHERAT-HUE V. (2012). Le bilan psychologique dans les cliniques « périnévrotiques » en période de latence, *Psychologie clinique et projective, 18*, 1, 279-308.

BOULANGER-BALLEYGUIER G. (1957). Étude sur le CAT : influence du stimulus sur les récits d'enfants de 3 à 8 ans, *Revue de psychologie appliquée, 7*, 1, 1-28.

BOULANGER-BALLEYGUIER G. (1960). La personnalité des enfants normaux et caractériels à travers le test d'apperception CAT, *Monographie française de psychologie*, *IV*, CNRS, Paris.

BOULANGER-BALLEYGUIER G. (1961). Comparaison des résultats donnés au CAT et au Rorschach par de jeunes enfants, *Psychologie française*, *6*, 1, 53-63.

BOURGUIGNON O., BYDLOWSKY M. (1995). Introduction, in *La recherche clinique en psychopathologie* (O. Bourguignon et M. Bydlowsky Eds), 1-5, Paris, PUF.

BOWLBY (1962). L'anxiété et la séparation, *La psychiatrie de l'enfant*, *5*, 1, 317-335.

BRADFER-BLOMART J. (1970). Analyse des thèmes fournis au CAT par des garçons de 8 ans. Comparaison des récits d'un groupe de garçons et de filles du même âge, *Enfance*, 2, 251-234.

BRAUNSCHWEIG D., FAIN M. (1971). *Éros et Antéros*. Paris, Petite Bibliothèse Payot.

BRAUNSCHWEIG D., FAIN M. (1975). *La nuit, le jour*. Paris, PUF.

BRELET F. (1981). À propos du narcissisme dans le TAT, *Psychologie Française*, *26*, 1, 24-37.

BRELET F. (1983). TAT et narcissisme, perspectives dynamiques et économiques, *Psychologie Française*, *28*, 2, 119-123.

BRELET F. (1986). *Le TAT, fantasme et situation projective*. Paris, Dunod.

BRELET-FOULARD F., CHABERT C. (1990). *Nouveau Manuel du TAT*. Paris, Dunod, 2003.

BREUER J., FREUD S. (1895). *Etudes sur l'hystérie*. Paris, PUF, 1978.

BRUN A., CHOUVIER B. (2010). *La sexualité infantile*. Paris, Dunod.

BURNEL F., HELLERINGER M., HEYDEL A., KAHN M & DE TYCHEY C. (1991). Capacités d'élaboration symbolique et agressivité manifeste : approche compare par le test de Rorschach chez des enfants de 8 à 12 ans, *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, *39*, 2-3, 99-104.

BYRD E., WITHERSPOON R.L. (1954). Responses of preschool children to the Children's Apperception Test, *Child Development*, *25*, 1, 35-44.

CASSIERS L. (1968). *Le psychopathe délinquant*. Bruxelles, Dessart.

CAIN A.C. (1961). A supplementary dream technique with the Children's Apperception Test, *Journal of Clinical Psychology*, *17*, 2, 181-183.

CANGUILHEM G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.

CHABERT C. (1980). Contenu manifeste et contenu latent au Children's Apperception Test (CAT), *Psychologie française*, *25*, 2, 115-124.

CHABERT C. (1983). *Le Rorschach en clinique adulte*. Paris, Dunod, 2012.

CHABERT C. (1997). La Formation aux épreuves projectives : quelles transmissions ?, *Nervure, X*, 2, 44-48.

CHABERT C. (1998). *Psychanalyse et méthodes projectives*. Paris, Dunod.

CHABERT C. (2001). La psychanalyse au service de la psychologie projective, *Psychologie clinique et projective, 7*, 1, 55-69.

CHAGON J.Y. (2001). L'enfant de 10 ans face aux épreuves projectives, *Psychologie clinique et projective, 7*, 1, 175-198.

CHAGNON J.Y. (2003). Le pronostic à la préadolescence : une étude longitudinale, *Psychologie clinique et projective, 9*, 1, 149-201.

CHAGNON J.Y. (2013). L'école de Paris : bref historique, *Le Carnet PSY, 2*, 169, 27-29.

CHAGNON J.Y. et al. (2011). Approche projective des angoisses et problématiques de perte en psychopathologie de l'enfant, *Psychologie clinique et projective, 17*, 1, 29-64.

CHAGNON J.Y., DURAND M.L. & HURVY C. (2015). *La névrose chez l'enfant. Approche clinique et projective*. Paris, Dunod.

CHOUVIER B. (1997). La capacité symbolique originaire, in *Projection et symbolisation chez l'enfant* (P.Roman Ed), 15-25, Lyon, PUL.

CICCONE A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques, *Cahiers de psychologie clinique, 17*, 2, 81-102.

CICCONE A. (2007). Psychopathologie du bébé, de l'enfant et de l'adolescent, in *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (R.Roussillon Ed.), 285-399, Paris, Masson.

CICCONE A. (2012). Le doctorat professionnel en débat, débat avec Benoit Schneider, *Le Journal des Psychologues*, 303, 6-11.

CICCONE A., LHOPITAL M. (2001). *Naissance à la vie psychique*. Paris, Dunod.

COBLENCE F. (2010). Rapport au 70ème congrès des psychanalystes de langue française, *Bulletin de la société psychanalytique de Paris*, 94.

COHEN J. (1988). *Statistical power for the behavorial sciences*. New-York, Academic Press.

COHEN DE LARA A. et al. (2007). Hyperactivité et psychose de l'enfant : l'intérêt de la méthodologie projective dans l'affinement des diagnostics, *Psychologie clinique et projective, 13*, 1, 173-196.

CORMAN L. (1961). *Le test PN ; Manuel 1*. Paris, PUF.

CORMAN L. (1972). *Le test PN ; le complexe d'Œdipe, Manuel 2*. Paris, PUF.

CORMAN L. (1976). *Le test PN ; la règle d'investissement, Manuel 3*. Paris, PUF.

COSTANTINO G., MALGADY R.G. & ROGLER L.H. (1988). *Tell-Me-A-Story (TEMAS) : Manual*. Los Angeles, Western Psychological Services.

CRAMER P. (1987). The development of defense mechanisms, *Journal of Personnality*, *55*, 4, 597-613.

CRAMER P. (1991). *The development of defense mechanisms, Theory, Research and Assessment*. New York, Springer-Verlag.

CRAMER P., GAUL R. (1988). The effects of success and failure on children's use of defense mechanisms, *Journal of Personality*, *56*, 4, 729-741.

DANA R.H. (1955). Clinical diagnosis and objective TAT, *Scoring J. Abnormal and Social Psychology*, *50*, 19-24.

DANDRIDGE M.C., FAUST W.L. (1976). The Children's Apperception Test : Puzzle and regular form, *School Psychology Review*, *5*, 2, 40-42.

DAVID C. (1972). Quelques remarques introductives aux problèmes de la normalité, *Revue française de psychanalyse*, *36*, 359-372.

DE BECKER E. (2011). Un modèle de procédure diagnostique du trouble des conduites chez l'enfant, *Perspective psy*, *50*, 3, 272-283.

DEBRAY R. (1987). Qu'apporte le TAT à 6 ans ?, *Psychologie française*, *32*, 3, 157-159.

DEBRAY R. (1991). Réflexions actuelles sur le développement psychique des bébés et le point de vue psychosomatique, *Revue française de psychosomatique*, *1*, 41-57.

DEBRAY R. (2000). *L'examen psychologique de l'enfant à la période de latence (6-12 ans)*. Paris, Dunod.

DEBRAY R. (2001). *Epîtres à ceux qui somatisent*. Paris, PUF.

DELASSUS J.M. (2001). *Le génie du fœtus*. Paris, Dunod.

DELASSUS J.M. (2005). *Psychanalyse de la naissance*. Paris, Dunod.

DENIS P. (1979). La période de latence et son abord thérapeutique, *Psychiatrie de l'enfant*, *XXXII*, 2, 281-334.

DENIS P. (2001). *L'excitation à la période de latence, entre refoulement et répression*, Enfance & Psy, *2*, 14, 77-83.

DENIS P. (2005). Un aspect de la sexualité infantile à la période de latence, *Le Carnet PSY*, *5*, 100, 33-35.

DE TYCHEY C. (1993). *La personnalité de l'enfant normal et dysharmonique, approche génétique comparée à l'aide du test des contes*. Paris, EAP.

DE TYCHEY C. (1994). *L'approche des dépressions à travers le test de Rorschach*. Paris, EAP,

DE TYCHEY C., CAHEN T & SAGNES L. (1990). Capacités d'élaboration symbolique des pulsions et passage à l'acte suicidaire : approche comparée à l'aide du test de Rorschach, *Psychologie médicale*, *22*, 8, 744-749.

DE TYCHEY C., REBOURG C & VIVOT M. (1992). Étude comparée des conceptions de l'imaginaire et de la mentalisation : réflexion sur leur opérationnalisation au test de Rorschach, *Bulletin de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives*, *35*, 45-66.

DE TYCHEY C., DIWO R & DOLLANDER M. (2000). La mentalisation : approche théorique et clinique projective à travers le test de Rorschach, *Bulletin de psychologie*, *448*, 469-480.

De TYCHEY C et al. (2012). Nouvelles normes adultes du test de Rorschach et évolution sociétales : quelques réflexions, *Bulletin de psychologie*, *5*, 521, 453-466.

DOLLANDER M., DE TYCHEY C. (2006). *La santé psychologique de l'enfant, fragilités et prévention*. Paris, Dunod, 2010.

DOLTO F. (1939). *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris, Editions du Seuil, 1971.

DOLTO F. (1957a). À la recherche du dynamisme des images du corps et de leur investissement symbolique dans les stades primitifs du développement infantile, *Revue de la société française de psychanalyse*, *3*, 297-303.

DOLTO F. (1957b). Cas cliniques de régression, *Evolution psychiatrique*, *3*, 427-472.

DOLTO F. (1961). Personnologie et image du corps, *Revue de la société française de psychanalyse*, *6*, 59-92.

DOLTO F. (1982). *La difficulté de vivre*. Paris, Seuil.

DOLTO F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris, Editions du Seuil.

DOLTO F. (1985). *La cause des enfants*. Paris, Editions Robert Laffont.

DOLTO F. (1994). *Tout est langage*. Paris, Gallimard.

DIATKINE R. (1967). Du normal et du pathologique dans l'évolution mentale de l'enfant, *La psychiatrie de l'enfant*, *10*, 1-42.

DIATKINE R. (1995). Introduction à la théorie psychanalytique de la psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, in *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (S. Lebovici., R. Diatkine & M. Soulé Eds), 1039-1087. Paris, PUF.

EDWARDS A.S. (1956). Review of The Thematic Apperception Test and the Children's Apperception Test in Clinical Use, *Journal of Educational Psychology*, *47*, 5, 317-318.

EMMANUELLI M. (1990). Une séduction énigmatique : étude du CAT d'un enfant de 5 ans, *Bulletin de psychologie*, *43*, 396, 637-648.

EMMANUELLI M. (1994). Incidences du narcissisme sur les processus de pensée à l'adolescence, *La psychiatrie de l'enfant, XXXVII*, 1, 249-305.

EMMANUELLI M. et al. (2001). Contribution du Rorschach au diagnostic d'état-limite, *Psychologie clinique et projective, 7*, 1, 101-122.

ERIKSSON H.E., RORORSGAARD O. (1979). An alternative way of administering CAT, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 16*, 11, 484-492.

FAIRBAIRN R. (1940). Facteurs schizoïdes de la personnalité, *Etudes psychanalytiques de la personnalité*, 3-28, Editions du Monde interne, 1999.

FENICHEL O. (1930). La préhistoire prégénitale du complexe d'Œdipe, in M.C. Hamon (éd.), *Féminité mascarade*, Paris, Editions du Seuil, 1994, 233-266.

FENICHEL O. (1945). *La théorie psychanalytique des névroses, tome I*. Paris, PUF, 1987.

FERRANT A. (2007). Introduction générale, in *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (R.Roussillon Ed.), 227-275, Paris, Masson.

FIVAZ-DEPEURSINGE E. (2000). Le bébé et la triangulation, in *Alliances autour du bébé* (M.Maury, M. Lamour Eds), 63-74, Paris, PUF.

FIVAZ-DEPEURSINGE E., CORBOZ-WARNERY A. (2001). *Le triangle primaire. Le père, la mère et le bébé*. Paris, Odile Jacob.

FLIESS R. (1950). An ontogenetic table : a chronogical chart of the principal stages in the development of the psychic apparatus, in *The psycho-analytic reader : an anthology of essential papers with critical introductions*, 254-255, London, Hogarth Press.

FRANCK L.K. (1939). Projective methods for the study of personality, *Journal of Psychology, 8*, 389-413.

FRASCAROLO F. (2001). Ancrages pour la paternité, in *La problématique paternelle* (C.Zaouche-Gaudron Ed.), 163-168, Toulouse, Erès.

FREUD A. (1926). *Le traprocédéent psychanalytique des enfants*. Paris, PUF, 2002.

FREUD A. (1930). *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*. Toulouse, Privat, 1969.

FREUD A. (1936). *Le Moi et les mécanismes de défense*. Paris, PUF, 2001.

FREUD A. (1965). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris, Gallimard, 1968.

FREUD S. (1894). Les psychonévroses de défense, *Névrose, psychose et perversion*, 1-14, Paris, PUF, 1973.

FREUD S. (1897). *Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904*. Paris, PUF, 2006.

FREUD S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris, PUF, 1967.

FREUD S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris, Gallimard, 1987.

FREUD S. (1908). La morale sexuelle « civilisée » et la maladie nerveuse des temps modernes, in *La vie sexuelle*, 28-46, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1909). Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans, in *Cinq psychanalyses*, 93-198, Paris, PUF, 1966.

FREUD S. (1909a). Le roman familial des névrosés, in *Névrose, psychose et perversion*, 157-160, Paris, PUF, 1973.

FREUD S. (1909b). Remarques sur un cas de névrose obsessionnelle (L'homme aux rats), in *Cinq psychanalyses*, 199-262, Paris, PUF, 1966.

FREUD S. (1911). Formulation sur les deux principes du fonctionnement mental, in *Résultats, idées, problèmes, tome I*, 135-143, Paris, PUF, 1984.

FREUD S. (1911a). Remarques psychanalytiques sur l'autobiographie d'un cas de paranoïa : Dementia paranoides (Le président Schreber), in *Cinq psychanalyses*, 263-324, Paris, PUF, 1966.

FREUD S. (1912). *Totem et tabou*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1984.

FREUD S. (1914). Pour introduire le narcissisme, in *La vie sexuelle*, 81-105, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1915). *Métapsychologie*. Paris, Gallimard, 2008.

FREUD S. (1915a). Pulsions et destins des pulsions, in *Métapsychologie*, 11-43, Paris, Gallimard, 2008.

FREUD S. (1915b). L'inconscient, in *Métapsychologie*, 65-121, Paris, Gallimard, 2008.

FREUD S. (1915c). Un cas de paranoïa qui contredisait la théorie psychanalytique de cette affection, in *Névrose, psychose et perversion*, 209-218, Paris, PUF, 1973.

FREUD S. (1917). Complément métapsychologique à la doctrine du rêve, in *Métapsychologie*, 123-143, Paris, Gallimard, 2008.

FREUD S. (1917a). Sur les transpositions de pulsions plus particulièrement dans l'érotisme anal, in *La vie sexuelle*, 106-113, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1920). Au-delà du principe de plaisir, in *Essais de psychanalyse*, 41-116, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1981.

FREUD S. (1922). Sur quelques mécanismes névrotiques dans la jalousie, la paranoïa et l'homosexualité, in *Névrose, psychose et perversion*, 271-281, Paris, PUF, 1973.

FREUD S. (1923). L'organisation génitale infantile, in *La vie sexuelle*, 113-117, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1923a). Le Moi et le Ca, in *Essais de psychanalyse*, 219-275, Paris, Petite Bibliothèque, Payot, 1981.

FREUD S. (1924). La disparition du complexe d'Œdipe, in *La vie sexuelle*, 117-122, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1925). La négation, in *Résultats, idées, problèmes, tome II*, 135-139, Paris, PUF, 1985.

FREUD S. (1925a). Quelques conséquences psychiques de la différence anatomique entre les sexes, in *La vie sexuelle*, 123-132, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris, PUF, 1978.

FREUD S. (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris, PUF, 1995.

FREUD S. (1927a). Le fétichisme, in *La vie sexuelle*, 133-138, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1931). Des types libidinaux, in *La vie sexuelle*, 156-159, Paris, PUF, 1969.

FREUD S. (1933). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris, Gallimard, 1971.

FREUD S. (1938). Le clivage du moi dans le processus de défense, in *Résultats, idées, problèmes, tome II*, 283-286, Paris, PUF, 1985.

FREUD S. (1939). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, in *Résultats, idées, problèmes, tome II*, 231-268, Paris, PUF, 1985.

FREUD S. (1940). *Abrégé de psychanalyse*. Paris, PUF, 1978.

GAMMILL J. (1998). *À partir de Mélanie Klein*. Lyon, Césura.

GAMMILL J. (2007). *La position dépressive au service de la vie*. Paris, In Press, 2011.

GARDNER D., HOLMES C. (1990). Comparison of the CAT and CAT-H with third grade boys and girls, *Psychological reports*, *66*, 3, 922.

GERARD C. (2004). Le père : un objet primaire ?, *Revue française de psychanalyse*, *5*, 68, 1833-1838.

GERARD C. (2009). L'inhibition et ses liens avec le père primaire, *Revue française de psychanalyse*, *2*, 73, 369-384.

GERARD C. (2010). Les triangulations précoces, un préalable à la scène primitive, *Revue française de psychanalyse*, *4*, 74, 1125-1139.

GOLSE B. (1999). *Du corps à la pensée*. Paris, PUF.

GOLSE B. (2000). La dialectique organisation/désorganisation comme recherche ou reflet d'un équilibre entre pulsions de vie et pulsions de mort, *Psychologie clinique et projective*, *6*, 1, 7-13.

GOLSE B. (2005). Structure des états ou structure des processus, *La psychiatrie de l'enfant*, *48*, 2, 373-389.

GOLSE B. (2006). *L'être-bébé*. Paris, PUF.

GOLSE B. et al. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris, Masson.

GORI R. (2010). *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ?* Paris, Denoël.

GREEN A. (1972). Notes sur les processus tertiaires, *Revue française de psychanalyse*, *36*, 407-410.

GREEN A. (1973). *Le discours vivant : la conception psychanalytique de l'affect*. Paris, PUF.

GREEN A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris, les Editions de Minuit.

GREEN A. (1990). *La folie privée, Psychanalyse des cas limites*. Paris, Gallimard.

GREENACRE P. (1971). *Traumatisme, croissance et personnalité*. Paris, PUF.

GUILLAUMIN J. (1996). *L'objet*. Bordeaux, l'Esprit du Temps.

GUILLAUMIN J. (1998). *Transfert, Contre-transfert, Etudes psychanalytiques*. Bordeaux, l'Esprit du Temps.

GUILLERAULT G. (2002). Dolto, Freud : du complexe de castration à la castration symboligène, *Le Coq-Héron*, *168*, 1, 37-46.

GUINAND M., DELFOSSE F.A., BRADFER-BLOMART J. (1969). Utilisation de la notion de banalité et d'originalité dans l'interprétation de récits fournis au test CAT par des filles de 8 ans, *Enfance*, *5*, 309-337.

GUINARD M. et al. (2012). La sexualité infantile à l'épreuve des psychostimulants, *Psychologie clinique et projective*, *18*, 1, 11-42.

GUREVITZ S. (1951). Techniques for the evaluation of the responses of schizophrenic and cerebral palsied children to the children's apperception test (C.A.T), *Quarterly Journal of Child Behavior*, *3*, 38-65.

GUTFREIND C. (2002). La psychothérapie de groupe à travers les contes : une expérience clinique avec les enfants placés en foyer, *La psychiatrie de l'enfant*, *45*, 1, 207-246.

HALLGREN K.A. (2012). Computing Inter-Rater Reliability for Observational Data: An Overview and Tutorial, *Tutor Quant Methods Psychol*., *8*, 1, 23-34.

HARTMANN H. (1939). *La psychologie du Moi et le problème de l'adaptation*. Paris, PUF, 1968.

HAVELOCK E. (1898). Auto-erotism : A Psychological Study, *The Alienist and Neurologist*, *19*, 260.

HAWORTH M.R. (1965). *A schedule of adaptative mechanisms in CAT responses*. Larchmont, N.Y. Grune and Stratton.

HAWORTH M.R. (1966). *The CAT facts about fantasy*. N.Y. Grune and Stratton.

HAWORTH M.R. (1968). Symposium : the Children's Apperception Test ; its use in developmental assessment for normal children, introduction, *Journal of projective techniques, 32*, 5, 405-427.

HINSHELWOOD R. D. (1991). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris, PUF, 2000.

HINSHELWOOD R. D. (1994). *Le génie clinique de Mélanie Klein*. Paris, Payot, 2001.

HOAR M.W., FAUST W.L. (1973). The Children's Apperception Test : puzzle and regular form, *Journal of Personality Assessment, 37*, 3, 244-247.

HOLDEN R.H. (1956). The Children's Apperception Test with cerebral palsied and normal children, *Child Development, 27*, 3-8.

HOLT R.R. (1960). Recent developments in psychoanalytic ego psychology and their implications for diagnosic testing, *J. Projective Tech., 24*, 254-266.

HOLT R.R. (1961). Clinical judgement as a disciplined inquiry, *J. Nerv. Ment. Dis., 133*, 369-382.

HOUZEL D. (2005). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris, Editions In Press.

HUSAIN-ZUBAIR O. (1992). *Essai sur la convergence des techniques dans l'examen psychologique : Rorschach, TAT et Wechsler d'adultes psychotiques à faible efficience intellectuelle*. Lausanne, Payot.

HUSAIN O., ROSSEL F. (2002). Qu'est ce qu'un TAT transmissible ?, *Psychologie clinique et projective, 1*, 8, 93-108.

HUTT M.L. (1955). Review of the Thematic Apperception Test and the Children's Apperception Test in Clinical Use, *Psychological Bulletin, 52*, 4, 370-371.

IKIZ T.T. et al. (2010). Étude normative du Rorschach de la population adolescente turque, *Psychologie clinique et projective, 1*, 16, 209-231.

IKIZ T.T. et al. (2013). Les normes adultes de la population turque au Rorschach, *Psychologie clinique et projective, 1*, 19, 303-319.

IONESCU S., JACQUET M.M & LHOTE C. (1997). *Les mécanismes de défense*. Paris, Armand Colin, 2012.

ISAACS S. (1948). Nature et fonction du phantasme, in *Développement de la psychanalyse* (M. Klein., P. Heimann., S. Isaacs & J. Rivière Eds), 64-115. Paris, PUF.

JACQUEMIN A., LACERDA BELLODI P & SARTI R. (2000). Contribution des techniques projectives à l'étude du fonctionnement psychique d'enfants dialysés et asthmatiques, *Psychologie clinique et projective, 6*, 1, 63-75.

KERNBERG O. (1975). *Les troubles limites de la personnalité*. Paris, Dunod, 1997.

KITRON D.G., BENZIMAN H. (1990). The Children's Apperception Test : Possible applications for adults, *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences, 27,* 1, 29-47.

KLEIN M. (1923). L'analyse des jeunes enfants, *Essais de psychanalyse*, 110-142, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1926). Les principes psychologiques de l'analyse des jeunes enfants, *Essais de psychanalyse*, 166-178, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1927a). Colloque sur l'analyse des enfants, *Essais de psychanalyse*, 178-211, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1927b). Les tendances criminelles chez les enfants normaux, *Essais de psychanalyse*, 211-229, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1928). Les stades précoces du conflit œdipien, *Essais de psychanalyse*, 229-241, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1929). La personnification dans le jeu des enfants, *Essais de psychanalyse*, 242-254, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1930). L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi, *Essais de psychanalyse*, 263-279, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris, PUF, 2009.

KLEIN M. (1934). Contribution à l'étude de la psychogénèse des états maniaco-dépressifs, *Essais de psychanalyse*, 311-341, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1945). Le complexe d'Œdipe éclairé par les angoisses précoces, *Essais de Psychanalyse*, 370-425, Paris, Payot, 1978.

KLEIN M. (1946). Notes sur quelques mécanismes schizoïdes, in Développements de la psychanalyse (M.Klein Ed.), 274-300, 1952.

KLEIN M. (1952). Quelques conclusions théoriques au sujet de la vie émotionnelle des bébés, in *Développements de la psychanalyse* (M.Klein Ed.), 187-222, Paris, PUF, 2009.

KLEIN M. (1955). À propos de l'identification, *Envie et gratitude et autres essais*, 141-185, Paris, Gallimard, 1968.

KLEIN M., HEIMANN P., ISAACS S & RIVIERE J. (1952). *Développements de la psychanalyse*. Paris, PUF, 2009.

LACAN J. (1966). *Ecrits*. Paris, Editions du Seuil.

LAGACHE D. (1957). Fascination de la conscience par le Moi, in *La psychanalyse*, 33-46, , Paris, PUF, Vol.3, 1982.

LAGACHE D. (1958). La psychanalyse et la structure de la personnalité, in *La psychanalyse*, 191-237, Paris, PUF, Vol.6, 1982.

LAMB M.E. (1976, 1986, 1997, 2004). *The role of the father in child development*. New York, Wiley.

LANDIS J.R., KOCH G.G (1977). The measurement of observer agreement for categorical date, *Biometrics*, *33*, 1, 159-174.

LANG J.L. (1979). *Introduction à la psychopathologie infantile*. Paris, Dunod.

LAPLANCHE J. (1969). Introduction, *La vie sexuelle*, 1-4, Paris, PUF, 1969.

LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, PUF.

LAWTON M.J. (1966). Animal and human in CATs with a school sample, *Journal of Projective Techniques & Personality Assessments*, *30*, 3, 243-246.

LEBOVICI S. (1961). La relation objectale chez l'enfant, *La psychiatrie de l'enfant, III*, 1, 147-226.

LEBOVICI S., STOLERU S. (1983). *Le nourrisson, la mère et le psychanalyse, les interactions précoces*. Paris, Editions du Centurion Païdos.

LEBOVICI S., DIATKINE R & SOULE M. (1985). *Nouveau Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, PUF, 1999.

LE CAMUS J. (2001). La fonction du père dans les premières années de la vie de l'enfant, in C. Zaouche-Gaudron (éd.), *La problématique paternelle*, Toulouse, Erès, 75-93.

LE CAMUS J. (2001a). La paternité sous les regards croisés de la psychologie du développement et de la psychanalyse, in C. Zaouche-Gaudron (éd.), *La problématique paternelle*, Toulouse, Erès, 145-151.

LE CAMUS J. (2002). Le lien père-bébé, *Devenir*, *2*, 14, 145-167.

LECOURS S., BOUCHARD M.A. (1997). Dimensions of mentalisation : outlining level of psychic transformations, *International journal of psychoanalysis*, *78*, 855-875.

LEDOUX M.H. (1990). *Introduction à l'œuvre de Françoise Dolto*. Paris, Rivages.

LEDOUX M.H. (2006). *Dictionnaire raisonné de l'œuvre de F.Dolto*. Paris, Editions Payot &Rivages.

LE GUEN C. (1974). *L'Œdipe originaire*. Paris, Payot, 2000.

LEHMAN I.J. (1959). Responses of kindergarten children to the Children's Apperception Test, *Journal of Clinical Psychology*, *15*, 1, 60-63.

LIS A., MAZZESCHI C., SALCUNI S & ZENNARO A. (2005). The Children's Apperception Test Evaluation Form : Initial Data, *Psychological Reports*, *96*, 3, 755-768.

LUSTIN (1972). Clinique et théorie de la clinique infantile, in *Psychologie pathologique* (J.Bergeret Ed), 222-316, Paris, Masson.

McDOUGALL J. (1972). Plaidoyer pour une certaine anormalité, *Revue française de psychanalyse*, *36*, 345-358.

MALHER M. (1968). *Psychose infantile, symbiose humaine et individuation*. Paris, Payot, 1977.

MARCELLI D. (1999). *Enfance et psychopathologie*. Paris, Masson.

MARTY P. (1980). *L'ordre psychosomatique, désorganisations et régressions*. Paris, Payot.

MARTY P. (1990). *La psychosomatique de l'adulte*. Paris, PUF, 2011.

MARTY P. (1991). *Mentalisation et psychosomatique*. Paris, Editions Les empêcheurs de penser en rond.

MAZET P., HOUZEL D. (1975). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Maloine, 1993.

MELTZER D. (1978). *Le développement kleinien de la psychanalyse*. Toulouse, Privat, 1987.

MERLE P. (2013). La catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves, *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, *8*.

MIJOLLA-MELLOR S. (2002). *Le besoin de savoir, théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris, Dunod.

MILLER A. (1983). *Le drame de l'enfant doué*. Paris, Aubier.

MILLER A. (1984). *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, Aubier.

MILNER M. (1955). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole, in *Matière à symbolisation, art, création et psychanalyse* (B.Chouvier Ed.), 29-59, Paris, Delachaux et Niestlé, 1998.

MISES R. et coll. (2012). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent – R-2012*. Rennes, Presses de l'EHESP.

MOGET E., HEENEN-WOLFF S. (2015). Analyse du fonctionnement psychique d'enfants grandissant avec un couple de femmes, Enfance Familles Générations, 23, 1.

En ligne http://efg.revues.org/316

MORGAN C.D., MURRAY H.A. (1935). A method for investigating fantasies : the Thematic Apperception Test, *Arch. Neur. & Psychiat*, *34*, 289-306.

MORIARTY A.E. (1968). Normal preschoolers' reactions to the CAT : some implications for later development, *Journal of projective techniques*, *32*, 5, 413-419.

MORVAL M. (1977). *Le TAT et les fonctions du moi. Propédeutique à l'usage du psychologue clinicien*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1982.

MULLER P. (1958). *Le CAT. Recherches sur le dynamisme enfantin*. Paris, PUF.

MURRAY H.A. (1937). Techniques for a systematic investigation of fantasy, *J. Psychol*, *3*, 115-143.

MURRAY H.A. (1938). *Explorations de la personnalité*. Paris, PUF, 1953, 1954.

MURRAY H.A. (1943). *Manuel du Thematic Apperception Test*. Trad. fr. Paris, CPA, 1950.

NÄCKE P. (1899). Kritisches zum Kapitel der normalen und pathologischen Sexualitaet, *Archiv fur Psychiatrie, 32*, 356-386.

NASIO J.D. (2005). *L'Œdipe, le concept le plus crucial de la psychanalyse*. Paris, Payot.

NEURINGER C., LIVESAY R.C. (1970). Projective fantasy on the CAT and CAT-H, *Journal of Projective Techniques & Personality Assessments*, *34*, 6, 487-491.

ODY M. (1991). Période de latence, vie sexuelle, coexcitation sexuelle, *Les textes du Centre Alfred Binet*, 19, 11-21.

OMBREDANE A. (1954). *L'exploration de la mentalité des Noirs : le Congo TAT*. Paris, PUF, 1969.

PALACIO-ESPACA F. (2000). La place de la parentalité dans le processus d'organisation et de désorganisation psychique de l'enfant, *Psychologie clinique et projective*, *6*, 15-29.

PALACIO-ESPASA F. (2003). *Dépression de vie, dépression de mort*. Toulouse, Erès.

PALACIO-ESPASA F., DUFOUR R. (1994). *Diagnostic structurel chez l'enfant*. Paris, Masson.

PAQUETTE D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde, *Enfance*, *2*, 56, 205-225.

PAYNE L. (1992). *Disease-Mongers : How Doctors, Drug Companies, and Insurers Are Making You Feel Sick*. New York, Wiley and Sons.

PERRON R. (1969a). *Dynamique personnelle et image : D.P.I, épreuve projective thématique*. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

PERRON R. (1969b). *Manuel pour l'utilisation clinique de l'épreuve projective thématique DPI*. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

PERRON R. (1975). L'élaboration du récit au D.P.I. : structure et thématique, *Enfance*, *1*, 15-36.

PHILLIPSON H. (1955). *The Object Relations Technique*. London, Tavistock.

PIAGET J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1994.

PICKFORD R.W. (1963). *Pickford Projective Pictures*. London, Tavistock.

PIOTROWSKI Z. (1950). A new evaluation of the T.A.T., *Psychoanal. Rev*., *37*, 101-127.

PIOTROWSKI Z. (1952). The T.A.T. of a schizophrenic interpreted according to new rules, *Psychoanal. Rev.*, *39*, 230-251.

PONTALIS J.B. (1977). *Entre le rêve et la douleur*. Paris, Gallimard, 1983.

QUARTIER V. (2003). Problématique de l'agir et CAT, *Psychologie clinique et projective*, *9*, 1, 131-148.

RABIN A.I. (1968). Children's Apperception Test findings with kibbutz and non-kibbutz preschoolers, *Journal of Projective Techniques & Personality Assessments*, *32*, 5, 420-424.

RACAMIER P.C. (1992). *Le génie des origines : psychanalyse et psychose*. Paris, Payot.

RACAMIER P.C. (1993). *Cortège conceptuel*. Paris, Aspygée Editions.

RANK O. (1924). *Le traumatisme de la naissance*. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2002.

RAPAPORT D., GILL M.N. & SCHAFER R. (1946). *Diagnostic psychological testing : Vol. 2*. New York, International Universities Press, 1970.

RAUSCH DE TRAUBENBERG N., BOIZOU M.F. (1977). *Le Rorschach en clinique infantile*. Paris, Dunod, 1996.

RAUSCH DE TRAUBENBERG. (1981). *Activité perceptive et activité fantasmatique dans les Rorschach d'enfants et d'adolescents*, thèse de doctorat d'Etat.

RAUSCH DE TRAUBENBERG N. (2003). Les cinquante années de publications du « Groupement français du Rorschach » devenu « Société du Rorschach et des méthodes projectives de langue française », *Psychologie clinique et projective*, *9*, 1, 9-17.

ROMAN P. (1996). Blanc au Rorschach et psychopathologie du Moi-peau, *Revue européenne de psychologie appliquée*, *46*, 2, 139-143.

ROMAN P. (1997). La méthode projective comme dispositif à symboliser : enjeux cliniques et psychopathologiques, in *Projection et symbolisation chez l'enfant* (P.Roman Ed), 37-51, Lyon, PUL.

ROMAN P. (1998). Pouvoir et pourvoir du clinicien dans le champ judiciaire, *Cahiers de Psychologie Clinique*, *10*, 47-63.

ROMAN P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité, *Psychologie clinique et projective*, *7*, 71-84.

ROMAN P. (2007). Les épreuves projectives en psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, in *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (R.Roussillon Ed.), 605-650, Paris, Masson.

ROMAN P. (2009). *Le rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Dunod.

ROUSSILLON R. (1991). *Paradoxe et situations limites de la psychanalyse*. Paris, PUF.

ROUSSILLON R. (1995). La métapsychologie des processus et la transitionnalité, *Revue française de psychanalyse*, *59*, 5, 1351-1522.

ROUSSILLON R. (1997). Activité « projective » et symbolisation, in *Projection et symbolisation chez l'enfant* (P.Roman Ed), 27-35, Lyon, PUL.

ROUSSILLON R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris, PUF.

ROUSSILLON R. (2003). Séparation et chorégraphie de la rencontre, in *La séparation* (A.Barbier & J.M.Porte Eds.), 121-135, Paris, In Press.

ROUSSILLON R. (2004). La pulsion et l'intersubjectivité, *Adolescence*, *4*, 50, 735-753.

ROUSSILLON R. et al. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Paris, Masson.

ROUSSILLON R. (2007). La réalité psychique de la subjectivité et son histoire, in *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (R.Roussillon Ed.), 3-223, Paris, Masson.

ROYER J. (1989). *Le dessin d'une maison : image de l'adaptation sociale de l'enfant*. EAP, Issy les Moulineaux.

SANDLER J. (1985). *L'analyse des défenses. Entretiens avec Anna Freud*. Paris, PUF, 1989.

SARRIS D. (2009). La représentation des images de la famille de l'enfant dans les tests du CAT et de L. Düss, *Psychologie Clinique*, *28*, 2, 159-169.

SCHMID-KITSIKIS E. (1995). Percevoir chez l'analyste, *Revue française de psychanalyse*, *2*, 59, 439-452.

SCHROTH M.L. (1977). The use of the Associative Elaboration and Integration Scales for evaluating CAT protocols, *Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, *97*, 1, 29-35.

SCHROTH M.L. (1979). The relationships between motives on the Children's Apperception Test, *Journal of Genetic Psychology*, *134*, 2, 219-224.

SEGAL H. (1969). *Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein*. Paris, PUF.

SEGAL H. (1982). *Mélanie Klein : développement d'une pensée*. Paris, PUF.

SHENTOUB V. (1961). Recherche du thème banal dans le TAT. Population normale et pathologique, *Psychiatrie de l'enfant*, *3*, 403-524.

SHENTOUB V. (1963). Conflit et structure dans le TAT chez l'enfant, *Revue de neuropsychiatrie infantile*, *11*, 5-6, 305-309.

SHENTOUB V., SHENTOUB S. (1958). Contribution à la recherche de la validation du TAT. Feuille de dépouillement, *Revue de psychologie appliquée*, *8*, 4, 275-341.

SHENTOUB V., SHENTOUB S. (1960). Recherche expérimentale et clinique du thème »'banal »' dans le TAT, *La psychiatrie de l'enfant*, *3*, 2, 405-524.

SHENTOUB V., BASSELIER M-J. (1963). Problème du diagnostic structural dans les états phobo-obsessionnels de l'enfant, *Revue de neuropsychiatrie infantile, 11*, 5-6, 311-320.

SHENTOUB V., DEBRAY R. (1969). Contribution du TAT au diagnostic différentiel entre le normal et le pathologique chez l'enfant, *Psychiatrie de l'enfant, 12*, 1, 241-266.

SHENTOUB V., DEBRAY R. (1970-1971). Fondements théoriques du processus TAT, *Bulletin de psychologie, 12-15*, 292, XXIV, 897-903.

SHENTOUB V., DEBRAY R. (1978-1979). Que faire d'une excessive richesse fantasmatique ? Interprétation d'un protocole inhabituel de TAT, *Bulletin de psychologie, 32*, 339, 3-7, 309-322.

SHENTOUB V., RAUSCH DE TRAUBENBERG N. (1982). Test de projection de la personnalité, *Encyclopédie médico-chirurgicale, 9*, 37190 A10, 1-14.

SHENTOUB V. et al. (1990). *Manuel d'utilisation du TAT. Approche psychanalytique*, Paris, Dunod.

SHNEIDMAN E.S. (1948). Schizophrenia and the MAPS test : a study of certain formal psychosocial aspects of fantasy production in schizophrenia as revealed by performance on the Make a Picture Story (MAPS) test, *Genet. Psychol. Monongr., 38*, 145-224.

SIMMONS D.D. (1967). Children's preferences for humanized versus natural animals, *Journal of Projective Techniques, 31*, 39-41.

SIMONNET P. (1985). Le CAT, réflexion sur le matériel et sur l'interprétation, *Psychologie française, 30*, 2, 195-201.

SIMONNET P. (1988). Les identifications au CAT, nouvelle approche, *Perspectives psychiatriques, 27*, 12, 146-149.

SINGH U.P., AKHTAR S.N. (1970). The Children's Apperception Test in the study of orphans, *Psychology Annual, 4*, 1-6.

SMITH G.J.W., DANIELSSON A. (1977). From open flight to symbolic and perceptual tactics. A study of defense in preschool children, *Scripta Minora, 3*, 1-41.

SMITH W.P., ROSSMAN B.B.R. (1986). Developmental changes in trait and situational denial under stress during childhood, *Journal of Child Psychiatry, 27*, 227-235.

SOTILE W.M. et al. (1999). *Family Apperception Test*. Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

SPITZ R.A. (1958). Quelques prototypes précoces de défense du Moi, *Revue française de psychanalyse, 28*, 2, 185-208.

SPITZ R.A. (1968). *De la naissance à la parole, la première année de la vie de l'enfant*. Paris, PUF.

STAABS G.VON. (1964). *Der Scenotest*. Verlag Hans Huber, Berne.

STÂRCKE A. (1921). Le complexe de castration, in M.C Hamon (éd.), *Féminité mascarade*, Paris, Editions du Seuil, 1994, 27-56.

STERN D. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris, PUF, 1989.

TALY V. (2012). Le traprocédéent de l'affect chez les enfants dysphasiques, *Psychologie clinique et projective, 18*, 1, 261-277.

TERO P.F., CONNELL J.P. (1984). *When Children Think they've Failed : an Academie Coping Inventory*. Rochester New York, University of Rochester.

VAILLANT G.E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms, *Archives of General Psychiatry, 24*, 107-118.

VAILLANT G.E. (1977). *Adaptation to Life*. Boston, Little, Brown and Co.

VILLERBU L.M. (1993). *Psychopathologie projective. Éléments d'élaboration d'une clinique expérimentale*. Rennes, Editions A.R.C.P.

VAN LENNEP D.J. (1948). *Four-Picture Test*. The Hague, Marinus Nijhof.

VON HUG-HELLMUTH H. (1991). *Essais psychanalytiques*. Paris, Payot, 1991.

VON KLITZING K. et al. (1999). Child development and early triadic relationships, *International Journal of Psycho-Analysis*, *80*, 71-89.

WALLON H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant, les préludes du sentiment de personnalité*. Paris, PUF, 2002.

WENDLAND J., GAUGUE-FINOT J. (2008). Le développement du sentiment d'affiliation des enfants placés en famille d'accueil pendant ou après leur petite enfance, *Devenir*, *20*, 4, 319-345.

WEISMANN-ARCACHE C. (2000). Les enjeux de l'examen psychologique du jeune enfant, *Psychologie clinique et projective*, *6*, 1, 85-99.

WEISSKOPF-JOELSON E.A., LYNN D.B. (1953). The effect of variations in ambiguity on projection in the Children's Apperception Test, *Journal of Consulting Psychology*, *17*, 1, 67-70.

WINNICOTT D.W. (1956). La préoccupation maternelle primaire, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 303-309, Paris, Payot, 1989.

WINNICOTT D.W. (1957). L'enfant et le monde extérieur. Paris, Payot, 1975.

WINNICOTT D.W. (1958a). La capacité d'être seul, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 325-333, Paris, Payot, 1989.

WINNICOTT D.W. (1958b). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot, 1989.

WINNICOTT D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris, Gallimard, 1975.

WINNICOTT D.W. (1974). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris, Gallimard, 2000.
WITHERSPOON R.L. (1968). Development of objective scoring methods for longitudinal CAT Data, *Journal of projective techniques, 32*, 5, 406-412.

387 références / 22 pages
Références anglophones = 69

Résumé :

L'objectif de ce travail de recherche est de concevoir une nouvelle méthode de cotation et d'interprétation de l'épreuve projective CAT (Children's Apperception Test). Cette nouvelle méthode que nous avons appelé « méthode des trois axes » est fondée sur les connaissances et techniques des épreuves thématiques de la méthode projective francophone (Ecole de Paris). Elle est basée en partie sur les considérations théoriques de Roussillon (1995, 1997) concernant la métapsychologie projective des processus qui modélise le trajet psychique allant de la perception du stimulus de la planche à la verbalisation de la réponse projective (processus de symbolisation). Elle est constituée de 3 axes, 16 catégories de cotation et d'un total de 83 procédés de cotation. La méthode des trois axes a été appliquée à 500 protocoles d'enfants répartis en deux groupes distincts : un groupe d'enfants dit « tout-venant » rencontré en milieu scolaire (n=380) et un groupe d'enfants dit « consultant » rencontré en institution de soin (n=120). Les données ont été analysées selon une approche descriptive et une approche comparative basée sur trois groupes d'âge : 3 ans, 4-6 ans et 6-12 ans. Nous avons également réalisé une comparaison inter-juges portant sur la cotation avec la méthode actuellement utilisée (méthode de Boekholt) et la méthode des trois axes que nous proposons. A partir des résultats, nous proposons une théorie de la méthode CAT qui comporte trois parties : le dispositif de la passation, le manuel de cotation des procédés et le manuel d'interprétation des données qui comprendra des repères normatifs. Cette théorie de la méthode doit permettre aux psychologues cliniciens utilisateurs de cet outil d'évaluer plus précisément le fonctionnement psychique de l'enfant.

Abstract :

The aim of this research is to develop a new method of rating and interpreting the Children's Apperception Test (CAT). This new method wich we have called "la méthode des trois axes" is built on techniques from the academic "Ecole de Paris" for projective methods. It is based in part on the theory of Roussillon (1995, 1997) concerning the projective metapsychology of processes which describes the psychic path from the perception of the stimulus of the plate to the verbalization of the response. This grid is built with 3 axis of description, including 16 categories of rating and 83 items used to rate the responses in application to the ten plates of CAT. "La méthode des trois axes" was applied to 500 children in two groups : a group of "all-comers" met in school (n=380) and a group of patients in care institution (n=120). The data was analyzed using a descriptive approach based on three age groups : 3 years old, 4-6 years old and 6-12 years old. We also performed the assessment of inter-rater reliability on the rating with the method curently used (Boekholt's method) and "la méthode des 3 axes" that we propose. On the basis of the results, we propose a theory of the CAT method, which consists of three parts: the test administration, the process rating manual and the interpretation manual which include normative references. This method will enable clinicians psychologists who use this tool to more accurately assess the psychic functioning of the child.