



**HAL**  
open science

# Les processus de pensée dans la déficience intellectuelle : spécificités psychiques et perspectives processuelles chez l'adolescent

Fabien Adrian Vladimir Federico

## ► To cite this version:

Fabien Adrian Vladimir Federico. Les processus de pensée dans la déficience intellectuelle : spécificités psychiques et perspectives processuelles chez l'adolescent. Psychologie. 2023. dumas-04167195

**HAL Id: dumas-04167195**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04167195v1>**

Submitted on 20 Jul 2023

**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.



UNIVERSITE PAUL-VALERY, MONTPELLIER 3  
Faculté des Sciences du Sujet et de la Société (UFR5)  
Département de Psychologie  
E.A. 4556, Laboratoire de Psychologie Epsilon



**Mention : *Psychologie : Psychopathologie clinique psychanalytique***

**Responsable : Pr Solange CARTON**

**Parcours : Psychologie clinique et psychopathologie psychanalytique**

**Responsables : Pr Isabelle LAUNAY et Marie DESSONS, MCF**

**TRAVAIL D'ETUDE ET DE RECHERCHE – MASTER 1  
PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET PSYCHOPATHOLOGIE PSYCHANALYTIQUE  
(TV25PCP)**

Les processus de pensée dans la déficience intellectuelle :  
Spécificités psychiques et perspectives processuelles chez  
l'adolescent.

Réalisé par : Fabien Adrian Vladimir FEDERICO

N° étudiant : 21905605

Sous la Direction de : Marie DESSONS, MAITRE DE CONFERENCES

Année universitaire : 2022 / 2023



### **TEXTE DE JUSTIFICATION DU VOLUME DU MEMOIRE**

La commission pédagogique du Master de Psychologie Clinique, Psychopathologie et Santé Mentale de l'Université Paul Valéry – Montpellier III, en limitant le volume du mémoire de recherche à 30 pages (hors annexes, page de garde, sommaire et bibliographie), impose à chaque étudiant une exigence de rigueur et de concision. Dans l'esprit d'une publication scientifique (article d'une revue spécialisée ou chapitre d'ouvrage) il est demandé aux auteurs de spécifier leur rationnel théorique, de présenter le corpus de données de manière synthétique et/ou en sélectionnant les éléments les plus significatifs en référence à la problématique ainsi qu'à la méthodologie clairement identifiées.



**UNIVERSITE PAUL-VALERY, MONTPELLIER 3**  
**Faculté des Sciences du Sujet et de la Société (UFR5)**  
**Département de Psychologie**  
**E.A. 4556, Laboratoire de Psychologie Epsilon**



**Mention : *Psychologie : Psychopathologie clinique psychanalytique***

**Responsable : Pr Solange CARTON**

**Parcours : Psychologie clinique et psychopathologie psychanalytique**

**Responsables : Pr Isabelle LAUNAY et Marie DESSONS, MCF**

**TRAVAIL D'ETUDE ET DE RECHERCHE – MASTER 1**  
**PSYCHOLOGIE CLINIQUE ET PSYCHOPATHOLOGIE PSYCHANALYTIQUE**  
**(TV25PCP)**

Les processus de pensée dans la déficience intellectuelle :  
Spécificités psychiques et perspectives processuelles chez  
l'adolescent.

Réalisé par : Fabien Adrian Vladimir FEDERICO

N° étudiant : 21905605

Sous la Direction de : Marie DESSONS, MAITRE DE CONFERENCES

Année universitaire : 2022 / 2023

« L'expérience de la rencontre avec la pensée d'un autre, lorsqu'il ne s'agit pas d'imposer sa « vérité » dans un lien de rivalité où l'objet de pensée passe au second plan, peut offrir un plaisir intense où la certitude se recrée de pouvoir être un moment partagée. »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> DE MIJOLLA-MELLOR S., *Le plaisir de pensée*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Bibliothèque de psychanalyse », 1992, p. 381.

## REMERCIEMENTS

*Je souhaite adresser mes remerciements tout d'abord à ma directrice de mémoire Marie Dessons pour son accompagnement et son investissement exemplaire envers moi-même ainsi que le reste du groupe de mémoire. Vos conseils, votre finesse clinique, vos références toujours précises ainsi que vos remarques pertinentes m'ont permis d'accomplir ce travail en ayant pris du plaisir à la recherche clinique.*

*Je remercie également mon groupe de mémoire pour sa solidité, son entraide permanente, sa tolérance envers chacun. De même, certaines personnes de la promotion à la fois collègues et amis ont contribué à l'émergence de ce travail avec un soutien inconditionnel.*

*Je souhaite délivrer un mot pour les psychologues de l'Institut médico-éducatif où s'est déroulé mon stage. A vous, Murielle Machebeuf, Nicole Fobe, Maurice Larmaillard et Patrick Chevrier, je vous remercie car vous avez contribué avec votre subjectivité, vos conseils, vos réponses à mes interrogations à la mise en place et à la constitution de cette étude.*

*Enfin, je remercie ma famille proche ainsi que mes amis pour leur réceptivité, leur prise en compte et reconnaissance de mes projets personnels, universitaires et professionnels.*

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE THEORIQUE .....	2
I.    Psychopathologie de la déficience intellectuelle.....	2
1.    Eléments historiques et sémiologie de la déficience intellectuelle .....	2
2.    Pluralité de nominations et apports psychanalytiques.....	4
3.    Critique de l'approche neurodéveloppementale .....	6
II.    Le processus adolescent du déficient intellectuel .....	8
1.    Le développement du pubertaire dans le handicap mental .....	8
2.    Fonctionnement et enjeux psychiques.....	10
3.    Pensée, angoisse et inhibition : des processus nécessairement intriqués .....	12
III.   Psychothérapie institutionnelle avec l'adolescent déficient intellectuel .....	14
1.    L'institution comme contenance quotidienne : amorce qualitative de la psychothérapie .....	14
2.    Principales fonctions de l'institution et perspectives de travail avec l'adolescent ....	15
3.    Ethique de la relation de soin au carrefour de la dynamique transférentielle.....	16
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	18
I.    Problématique.....	18
II.   Hypothèses.....	19
PARTIE METHODOLOGIE.....	20
I.    Population et contexte institutionnel.....	20
II.   Procédure et dispositif de la recherche .....	20
1.    Entretiens cliniques .....	20
2.    Bilan psychométrique : Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V).....	21
3.    Bilan psychologique (Rorschach) .....	22
4.    Bilan psychologique (T.A.T) : Thematic Apperception Test .....	22
PARTIE CLINIQUE .....	24
I.    Présentation des cas cliniques .....	24
1.    Anamnèse : Mathias 15 ans .....	24
2.    Anamnèse : Léon 16 ans.....	26
II.   Analyses et synthèses cliniques .....	27
III.  Discussion des résultats cliniques .....	36
CONCLUSION.....	41
BIBLIOGRAPHIE .....	42



ANNEXES .....	45
I. Entretien préliminaire (WISC-V) : Mathias .....	45
II. Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Mathias .....	46
III. Entretien de restitution (WISC-V) : Mathias .....	70
IV. Entretien préliminaire (Rorschach et T.A.T) : Mathias .....	71
V. Bilan psychologique (Rorschach) : Mathias .....	73
VI. Bilan psychologique (T.A.T) : Mathias .....	79
VII. Entretien clinique : Léon .....	91
VIII. Entretien préliminaire (WISC-V) : Léon .....	92
IX. Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Léon .....	94
X. Entretien de restitution (WISC-V) : Léon .....	118
XI. Entretien préliminaire (Rorschach et T.A.T) : Léon .....	122
XII. Bilan psychologique (Rorschach) : Léon .....	123
XIII. Bilan psychologique (T.A.T) : Léon .....	129
XIV. Courbe de normalité (Laplace-Gauss) .....	146
XV. Les planches du Rorschach (I à X de gauche à droite) .....	147
XVI. Normes statistiques du Rorschach et liste des banalités chez les adolescents entre 13 et 24 ans .....	148
XVII. Grille de cotation – Feuille de dépouillement du T.A.T .....	149
RESUME .....	152

## INTRODUCTION

« Chaque individu est engagé dans une expérience, celle de vivre – dans un problème, celui d'exister »<sup>2</sup>.

Cette formule de Winnicott nous amène à penser que l'existence de chaque individu n'est pas un tracé linéaire, l'être est aux prises d'une multitude de possibilités et de choix toujours à remanier et à questionner. Le cheminement de l'être, même lorsque celui-ci est impacté par le handicap mental ne signe pas une évolution écrite, même le déterminisme biologique inscrivant la modification d'un gène dans certains types de déficience ne peut réduire le psychisme et la personnalité à un donné immuable.

« En tant que psychothérapie, la psychanalyse est une rencontre de personne à personne. »<sup>3</sup>

Notre approche de la clinique orientée par la psychanalyse nous permet de penser le sujet de manière totale dans son individualité et de lui reconnaître un psychisme dynamique et conflictuel. Ce qui nous a mené à réaliser cette étude c'est de pouvoir comprendre les processus psychiques en jeu chez l'adolescent qui a handicap mental. Nous nous sommes questionnés d'emblée sur la possibilité de l'adolescent handicapé de pouvoir entrer dans des processus psychiques adolescents, si ceux-ci se mettent en place, de manière différente ou non par rapport aux adolescents dits neurotypiques.

L'objectif de cette étude est de concevoir autrement les processus cognitifs, d'un point de vue clinique en prenant en compte la mouvance psychique, l'importance des affects, de l'angoisse, et de la possibilité du sujet à s'autoriser à prendre du plaisir. Cognitif et affectif n'ont pas à être séparés par des digues infranchissables, nous considérons qu'ils interagissent ensemble et s'influencent réciproquement. Chez l'adolescent ce qui nous intéresse c'est cet entre-deux psychique de celui qui n'est plus enfant et de l'adulte en devenir. D'un point de vue évolutif, le psychisme se construit, se développe, les enjeux se dessinent et se remanient pour l'adolescent qui est en construction permanente. Puisqu'au fond même dans la déficience il y a de l'efficience. L'objectif est donc à travers l'étude de cas, de pouvoir témoigner de la rencontre clinique avec deux adolescents dits déficients intellectuels.

---

<sup>2</sup> WINNICOTT D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1989, p. 398.

<sup>3</sup> LAGACHE D., *La psychanalyse*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2019.

## PARTIE THEORIQUE

### I. Psychopathologie de la déficience intellectuelle

#### 1. Eléments historiques et sémiologie de la déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle n'a pas toujours connue cette appellation. Locke « distingue le retard mental des maladies mentales » à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle<sup>4</sup>. Au 19<sup>ème</sup> siècle, Esquirol souligne la confusion faite par ses prédécesseurs entre la démence qui relève d'un déclin cognitif et l'idiotisme inné<sup>5</sup>. Dans son *Traité de psychiatrie*, Kraepelin distingue les maladies endogènes et exogènes, l'insuffisance intellectuelle est envisagée d'un point de vue organique et héréditaire donc appartenant aux maladies endogènes. Depuis Binet et Simon, l'évaluation psychométrique s'est élargie dans la pratique de nombreux psychologues au quotidien, permettant d'appréhender un âge mental. Les premières nominations concernant l'insuffisance intellectuelle qu'on trouve dans la nosographie psychiatrique classique mettent l'accent sur le niveau mental puis le quotient intellectuel (Q.I.) introduit par Stern en 1911, permettant de quantifier ce qu'on considère être l'intelligence. Parmi ces nominations il y avait l'arriération, l'idiotie, la débilité, l'imbécilité<sup>6</sup>, « où le défaut de développement des facultés intellectuelles était donné par définition comme précoce, permanent et imprévisible »<sup>7</sup>. Comme le souligne Misès « par cette référence au Q.I. on contribuait [...] à créer une illusion de continuité entre les différentes formes et degrés de déficience intellectuelle, un peu comme si les sujets qui en sont atteints manquaient tous [...] d'une seule et même qualité, l'intelligence. »<sup>8</sup>. Cependant certaines formes psychopathologiques de déficiences intellectuelles n'ont pas d'origine neurobiologique. Les travaux de Spitz sur le syndrome de l'hospitalisme et la dépression anaclitique<sup>9</sup> ont mis en évidence que les carences familiales et socio-culturelles ont des conséquences affectives mais aussi intellectuelles sur le développement de l'enfant ce qui peut produire des retards des apprentissages et des acquisitions. A partir de ces découvertes, l'innéisme qui prédominait sur l'appréhension des troubles de l'intelligence prend un autre tournant « cette classe unique des arriérations a volé en éclat »<sup>10</sup>. Le milieu dans lequel baigne

---

<sup>4</sup> BUSSY G. et DES PORTES V., « Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique », *Médecine Thérapeutique Pédiatrie*, 2008, v. 11, n°4, p. 196.

<sup>5</sup> ESQUIROL J.-E., *Des maladies mentales : considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*, Paris : J.-B. Baillière, 1838, p. 283.

<sup>6</sup> CHAPUIS E., « La longue histoire du QI », *Psychologie clinique*, 2018, n°46, p. 21.

<sup>7</sup> LÉBOVICI S., DIAKTINE R., SOULE M., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 1995, p. 1535.

<sup>8</sup> SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle et ses implications pratiques », *Contraste*, 2005 n°22-23, p. 24.

<sup>9</sup> SPITZ R. A., (1947), *De la naissance à la parole*, Paris : PUF, 1968, p. 22.

<sup>10</sup> SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle et ses implications pratiques », *loc. cit.*, p. 25.

l'enfant et l'adolescent a donc une influence importante dans l'évolution du sujet handicapé, « la DI est aussi, précocement, souffrance pour l'individu affecté, confronté à la nécessité de comprendre et à l'incapacité à le faire »<sup>11</sup>, de même que c'est une souffrance pour l'entourage, pris entre sentiments d'angoisse, d'incompréhension. Ainsi l'individu s'efforce de grandir et de trouver une place dans un monde qui lui est difficilement saisissable surtout que dans bien des cas « la DI s'accompagne de troubles associés [...] sensoriels, moteurs, mentaux, affectant la maîtrise du comportement, des émotions, les relations intra et interpersonnelles »<sup>12</sup>. Aujourd'hui, au niveau sémiologique l'approche dite athéorique du DSM-V met en exergue que la déficience intellectuelle se caractérise par un retard massif des apprentissages au cours du développement, mettant l'accent sur un déficit des fonctions intellectuelles et d'un fonctionnement adaptatif considéré déficitaire<sup>13</sup>. Notons qu'avant le DSM-V le Q.I. était primordial dans la qualification de la sévérité de la déficience. Selon le DSM-V et la CIM-10, la déficience légère correspond à un Q.I. compris entre 70 et 55-50, la déficience moyenne entre 55-50 et 40-35, la déficience sévère entre 40-35 et 20, la déficience profonde en dessous de 20. L'approche psychanalytique du fonctionnement psychique appréhende la déficience d'un point de vue métapsychologique. L'accent n'est pas mis sur une description des comportements du sujet mais plutôt sur le sens et la fonction des symptômes dans l'économie psychique individuelle<sup>14</sup>. Misès et Salbreux identifient un ensemble de processus de structuration déficitaire avec « une atteinte précoce des pulsions épistémophiliques, modalité primordiale de l'investissement d'un objet à connaître [...] des inhibitions et des retards [...] une atteinte des fonctions symboliques, particulièrement dans le champ du langage qui est touché à la fois dans sa fonction de communication, et en tant que support privilégié des processus de symbolisation. »<sup>15</sup>. Enfin, ces auteurs montrent que ces éléments « se relient à des altérations de la structure de l'appareil psychique, notamment dans la fonction des processus secondaires, qui se développent dans une visée surtout défensive, orientée vers la maîtrise des objets externes au détriment de leur fonction de liaison avec la vie intérieure »<sup>16</sup>. Dans cette idée Boulanger ajoute que dans le rapport du DI à son environnement il y a un « surinvestissement du concret, du perceptif, du quotidien besogneux ritualisé, fétichisé »<sup>17</sup>.

---

<sup>11</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *EMPAN*, 2016, n°104, p. 31.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>13</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION., *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris : Elsevier Masson, 2013, p. 35.

<sup>14</sup> DESSONS M., *Psychopathologie de l'enfant*, 3e éd., Malakoff : Dunod, coll. « Psycho Sup », 2020, p. 99.

<sup>15</sup> SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle ... », *loc. cit.*, p. 33.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>17</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 36.

## 2. Pluralité de nominations et apports psychanalytiques

Comme nous l'avons vu, dans la littérature il existe un pluralisme de nomination et certains auteurs se sont efforcés d'identifier des tableaux cliniques regroupant des types de déficiences mentale, bien que ces nominations doivent être appréhendées avec réserves comme le soulignent Misès et Perron « compte tenu de l'hétérogénéité structurale qu'implique toute déficience mentale avérée. »<sup>18</sup>. Concernant les déficiences harmoniques on peut noter des « modalités adaptatives étroites, l'intérêt quasi exclusif pour les dimensions concrètes et immédiates et l'absence de plaisir tiré du fonctionnement mental, aboutissant à une personnalité plus ou moins figée, avec une restriction importante dans le domaine du langage. »<sup>19</sup>. Celles-ci se distinguent des déficiences dysharmoniques pour lesquelles « l'on constate l'intrication d'une insuffisance intellectuelle, de troubles évolutifs de la personnalité avec inhibition et atteinte de la sphère instrumentale. »<sup>20</sup>. Sur ce point l'organisation psychique est toujours à mettre en lien avec le fonctionnement cognitif et certains troubles de la personnalité affectent grandement l'efficacité intellectuelle. Dessons évoque notamment les psychoses à expression déficitaire qui correspondent à un « ensemble marqué par des angoisses massives avec des crises clastiques, un développement psychomoteur dysharmonique montrant les perturbations de l'investissement psychique du corps, des troubles du comportement avec conduites auto ou hétéro-agressives, des traits autistiques comme le repli, des bizarreries, des troubles du langage, et enfin un déficit mental sévère et présent d'emblée dans le développement, qui va considérablement entraver les acquisitions »<sup>21</sup>. L'expression psychopathologique infiltre le développement de l'enfant dont « la personnalité [...] ne survit qu'au prix d'un appauvrissement généralisé de ses capacités. »<sup>22</sup>. Enfin, les notions de retard mental et de handicap mental sont utilisées alternativement, visant à désigner un ensemble de troubles cognitifs associés à des difficultés d'adaptation à l'environnement<sup>23</sup>. Cette définition large s'accorde avec ce que les classifications internationales identifient au plan manifeste, mais il est intéressant de noter que l'approche de Bussy et de Des Portes prend en compte également les aspects psychodynamiques tels que les affects<sup>24</sup>. La psychanalyse en tant que méthode d'investigation du psychisme humain a trouvée au départ un obstacle face à la déficience. Korff-

---

<sup>18</sup> LÉBOVICI S., DIAKTINE R., SOULE M., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., p. 1555.

<sup>19</sup> SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle ... », *loc. cit.*, p. 34.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.35.

<sup>21</sup> DESSONS M., *Psychopathologie de l'enfant*, op. cit., p. 131.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> BUSSY G. et DES PORTES V. (2008), « Définition du retard mental ... », *loc. cit.*, p. 196.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 197.

Sausse souligne le manque de recherche de la part des psychanalystes et une « tendance générale à méconnaître la vie psychique d'un sujet atteint d'un handicap. »<sup>25</sup>. Pour cette auteure « cette résistance tient au double caractère du handicap qui est d'être d'une part irrémédiable et d'autre part inscrit dans l'organicité »<sup>26</sup>. Toutefois, depuis Freud la psychanalyse n'a fait que muer, se développer, faite de débats et de controverses qui lui donnent sa vitalité. Face à la clinique du handicap qui est un champ d'exploration du psychisme relativement récent, elle a dû s'adapter et repenser avec d'autres paradigmes. De ce fait, aujourd'hui elle éclaire un certain nombre d'éléments autour du handicap. D'abord la psychanalyse « permet de comprendre le traumatisme que représente le handicap de l'enfant pour ses parents et sa famille [...] ce n'est pas seulement l'enfant qui est touché dans son intégrité somato-psychique, mais c'est toute la famille qui est blessée dans son identité. »<sup>27</sup>. Ici la notion de traumatisme prend sens car c'est un remaniement global des assises parentales qui sont mises au défi, comme un « choc totalement inattendu, d'une intensité telle qu'il fait effraction dans le psychisme, dont il désorganise le fonctionnement »<sup>28</sup>. Par ailleurs cette approche permet de « repérer les représentations inconscientes que suscite le handicap et qui correspond à une figure de l'inquiétante étrangeté, avec les fantasmes de filiation fautive, [...] avec les interrogations inévitables sur les origines et la transmission, avec les sentiments de honte, de frustration, de deuil de la normalité et de culpabilité qui les accompagnent. »<sup>29</sup>. Au fond, c'est aussi toute la problématique du même et du différent qui surgit, entre le normal et l'anormal<sup>30</sup>. Du côté des parents c'est le sentiment d'être insuffisant pour s'occuper de son enfant en situation de handicap et cela passe par une acceptation plus ou moins difficile que son enfant soit pris en charge par d'autres acteurs, ceux du soin. Les soignants sont confrontés à des mouvements contretransférentiels massifs, relevant parfois de l'archaïque qui mettent en jeu régressions, fantasmes, angoisses voire dans certains cas un « gel des affects »<sup>31</sup> selon Ciccone. C'est ce qui conduit Korff-Sausse à parler de « clinique de l'extrême, l'extrême de ce qui est pensable, de ce qui est partageable »<sup>32</sup>. Par ailleurs dans la perspective psychanalytique, bien que la relation soit asymétrique, le clinicien ne se positionne pas comme un maître mais se laisse enseigner par

---

<sup>25</sup> KORFF-SAUSSE S., « Approche psychanalytique du handicap », *Le carnet PSY*, 2012, n°159, p. 24.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>30</sup> CICCONE A., KORFF-SAUSSE S., SCHELLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet handicapé : actualités des pratiques et des recherches*, Ramonville Saint-Agne : Erès, coll. « Connaissances de la diversité », 2007, p. 197.

<sup>31</sup> CICCONE A., (dir.), *La violence dans le soin*, Paris : Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2014, p. 63.

<sup>32</sup> KORFF-SAUSSE S., « Approche psychanalytique du handicap », *loc. cit.*, p. 25.

le sujet. En ce sens, Widlöcher introduit le concept de co-pensée « comme le véhicule de la communication d'inconscient à inconscient. »<sup>33</sup>, ce qui active chez les deux interlocuteurs défenses, fantasmes, désirs inconscients. La reconnaissance et la prise en compte de cette dimension intrapsychique et intersubjective transférentielle participe au processus de l'accompagnement et du soin.

### 3. Critique de l'approche neurodéveloppementale

La déficience intellectuelle ou trouble du développement intellectuel fait partie d'un ensemble de troubles appartenant à la catégorie des « troubles neurodéveloppementaux ». Il s'agit selon le DSM-V d'« un ensemble d'affections qui débutent durant la période du développement »<sup>34</sup>. Dans cette dénomination on peut trouver également les troubles de la communication, le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), les troubles spécifiques des apprentissages, les troubles moteurs ou encore les troubles du spectre autistique (TSA). Le DSM vise à regrouper des entités nosographiques sous la même bannière mais ce faisant « induit la confusion en semblant invoquer pour tous un état ou un mécanisme similaire »<sup>35</sup>. Or nous avons vu que la déficience intellectuelle était « extrêmement hétérogène sur les plans cliniques et étiologiques »<sup>36</sup>. Sur ce point étiologique même lorsqu'il y a un élément biologique impliqué et identifié « la DI devient, dès la gestation et la petite enfance, un état hétérogène aux incidences multiples, où le génétique s'imbrique au mimétique, le phénotype comportemental aux identifications, de sorte qu'ensuite, démêler la part de l'inné et de l'acquis dans le comportement de l'enfant devient illusoire »<sup>37</sup>. De plus, Misès ajoute que « la déficience mentale ne représente pas un état donné d'emblée : il s'agit d'un processus qui se construit, se modèle progressivement sous l'influence de facteurs divers. »<sup>38</sup>. Ce qui prévaut dans l'approche neurodéveloppementale c'est la notion de « trouble » qui vient remplacer la notion de maladie mentale. L'enjeu du DSM est d'identifier les mécanismes neurobiologiques impliqués dans ces troubles afin d'acheminer vers un traitement le plus souvent médical, dans certains cas comportemental pour corriger ce trouble et normaliser un comportement jugé inadapté. S'opère ainsi un glissement de la méthodologie sémiologique de la médecine somatique qui tend à faire

---

<sup>33</sup> WIDLÖCHER D., « Empathie et co-pensée », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013, Vol. 3, p. 42.

<sup>34</sup> AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION., *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, op. cit., p. 33.

<sup>35</sup> DELEGUE A., « Les « troubles neurodéveloppementaux » : analyse critique », *Sud/Nord*, 2020/1, n°29, p. 109.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>37</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 31-32.

<sup>38</sup> SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle ... », *loc. cit.*, p. 31.

de même avec la sémiologie psychiatrique. On pourrait identifier l'équation qui serait d'identifier le(s) signe(s), relever le(s) symptôme(s), rechercher le(s) dysfonctionnement(s) (de l'organisation neuronale et cérébrale) puis trouver un traitement médicamenteux pour guérir ou rééquilibrer un défaut neurochimique. Dans cette clinique du signe, « axer ainsi les phénomènes tend à mettre de côté les rôles des contextes relationnels, psychologiques et affectifs, socio-économico-culturo-historiques dans le développement humain. »<sup>39</sup>. Le DSM bien que revendiquant un athéorisme et proposant une lecture univoque des troubles mentaux pour tous les cliniciens, finit par mettre en avant les facteurs biologiques par rapport aux autres facteurs. Dans le cas de la déficience, le trouble identifié est un trouble du développement intellectuel. De ce fait, il est nécessaire de se référer à la notion d'intelligence, or comme le souligne Bussy et Des Portes « il n'existe pas de consensus autour de la notion d'intelligence. »<sup>40</sup>. Ce que rapporte Boulanger c'est que « différentes formes d'intelligence ont été décrites comme autant de compétences (agir, se souvenir, comprendre, parler) qui sont devenues autant de modules cognitifs, supportés par autant d'assemblées neuronales »<sup>41</sup>. Pour mesurer l'intelligence, sont utilisés des tests d'efficacités intellectuelles tels que les échelles de Wechsler, la NEMI ou encore la NEPSY. Cependant bien que ces tests soient standardisés et présentent des qualités psychométriques remarquables (fidélité, validité, sensibilité), la limite que l'on peut noter c'est que « le déficit mesuré dans les tests semble être un déficit fonctionnel, qui ne rend pas du tout compte du rapport que le sujet entretient avec le langage ou avec le savoir. »<sup>42</sup>, ce rapport étant éminemment singulier. Wechsler lui-même affirmait que les éléments cliniques étaient plus importants que les données statistiques. Jumel qui cite Wechsler montre que « l'intelligence est une partie d'un tout plus large, la personnalité elle-même »<sup>43</sup>. Dans le cas de la DI « l'inefficacité intellectuelle se réduit ainsi à un ensemble de troubles abordés dans leur spécificité et l'enfant est assimilé à son trouble »<sup>44</sup>, le trouble en question devient identitaire pour l'enfant et pour Delègue « le terme « trouble neurodéveloppemental » nous paraît ainsi problématique en ce qu'il inscrit « dans les neurones », donc dans l'organisation et l'être même de l'enfant les symptômes qu'il présente, donc ses « troubles ». On en pressent les conséquences possiblement néfastes sur le plan de la construction identitaire et narcissique des

---

<sup>39</sup> DELEGUE A., « Les « troubles neurodéveloppementaux » : analyse critique », *loc. cit.*, p. 109.

<sup>40</sup> BUSSY G. et DES PORTES V. (2008), « Définition du retard mental ... », *loc. cit.*, p. 196.

<sup>41</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 32.

<sup>42</sup> PAQUETTE T., « Déficit intellectuel ou inhibition à penser ? », *Le journal des psychologues*, 2018, n°355, p. 64.

<sup>43</sup> JUMEL B., *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2014, p. 192.

<sup>44</sup> WEIL-BARAIS, A., « Comment le cognitivisme a-t-il contribué à l'abandon du concept de « déficience mentale » ? Apports et limites. », 2018, *Psychologie Clinique*, 46(2), pp. 77-78.



enfants ainsi « diagnostiqués »<sup>45</sup>. Dans cette perspective Paquette appuie l'idée que « quelles que soient les expressions de leurs « déficiences », ces jeunes gens nous laissent voir des expressions particulières de leurs singularités, donc de leurs subjectivités. Et c'est, me semble-t-il, cette subjectivité qui est elle-même mise à mal par ce concept de déficience. »<sup>46</sup>.

Pour conclure, l'approche neurodéveloppementale apparaît insuffisante eu égard à la dimension intrapsychique des sujets car elle ne permet pas d'appréhender le fonctionnement psychique dans sa complexité. Bien que le trépied bio-psycho-social soit de rigueur dans la psychologie descriptive et la psychiatrie contemporaine, la référence principale reste le support neurobiologique de l'être humain notamment le cerveau. En dernier lieu Weil-Barraïls remarque par ailleurs que « les recherches récentes s'appuient peu sur les paroles des enfants. »<sup>47</sup>.

## **II. Le processus adolescent du déficient intellectuel**

### **1. Le développement du pubertaire dans le handicap mental**

Pour introduire le propos sur l'adolescent en situation de handicap mental, il convient d'énoncer quelques considérations générales sur l'adolescence. D'abord Freud montre qu'à l'adolescence il y a un ensemble de reconfigurations. Ce qu'il nomme la « sexualité infantile » est composée de pulsions partielles isolées liées à la satisfaction de zones érogènes (orale, anale, phallique), qui vient se synthétiser au moment du complexe œdipien et se réorganiser à l'adolescence sous le primat du génital<sup>48</sup>. De ce fait la pulsion sexuelle trouve un nouveau but sexuel à l'adolescence. Gutton introduit la notion de pubertaire et considère que « le mot puberté est au corps ce que le pubertaire est à la psyché »<sup>49</sup>. Ce temps de passage qu'est l'adolescence provoque des bouleversements psychiques majeurs et les changements sont multiples tant sur le plan physique, physiologique que psychique. Il s'agit d'un entre deux, d'une période transitoire comprise entre l'enfance et le devenir adulte. Pour Winnicott il apparaît nécessaire de définir l'adolescence eu égard au développement psycho-affectif du sujet<sup>50</sup>. En effet Dessons identifie trois transformations majeures au cours du pubertaire « celle du désengagement des liens parentaux intériorisés au cours de l'enfance, celle de la pulsion sexuelle qui découvre l'amour objectal sous le primat des zones génitales et de l'orgasmique, et celle des

---

<sup>45</sup> DELEGUE A., « Les « troubles neurodéveloppementaux » : analyse critique », *loc. cit.*, p. 110.

<sup>46</sup> PAQUETTE T., « Déficit intellectuel ou inhibition à penser ? » *loc. cit.*, p. 64.

<sup>47</sup> WEIL-BARRAIS, A. (2018). « Comment le cognitivisme ... », *loc. cit.*, p. 81.

<sup>48</sup> FREUD S., *Trois essais sur la vie sexuelle*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. VI : 1901-1905, 2006, p. 145.

<sup>49</sup> GUTTON P., *Le pubertaire*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2013, p. 7.

<sup>50</sup> WINNICOTT D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, *op. cit.*, p. 399.

identifications, source d'un remaniement topique et de l'affirmation de l'identité et de la subjectivation. »<sup>51</sup>. Gutton utilise l'expression « adolescents » pour désigner ce travail d'historicisation et de subjectivation du sujet, qui s'apparente pour cet auteur à une seconde latence<sup>52</sup>. Ces éléments mettent en évidence que l'adolescence constitue un temps de remaniement global qui met de surcroît à l'épreuve et au travail l'appareil psychique notamment sur le plan de « l'équilibre dedans/dehors, de la relation avec le corps propre, mais aussi de celle avec les parents, entre dépendance et autonomie, dans une dialectique entre supports externes et ressources internes. C'est le monde interne qui se retrouve ainsi fragilisé et mis à l'épreuve, afin d'éprouver la solidité des assises narcissiques et des investissements objectaux »<sup>53</sup>. Winnicott illustre bien les paradoxes comportementaux typiques à l'adolescence tels que l'alternance entre « l'indépendance qui défie et la dépendance régressive ; parfois même les deux extrêmes coexistent pour un temps »<sup>54</sup>, de même que la relation au groupe, au socius est importante pour soutenir des positions narcissiques et identificatoires, des moments d'isolements sont présents pour marquer la consolidation de l'individuation ce qui conduit l'auteur à dire que « les jeunes adolescents sont des isolés rassemblés »<sup>55</sup>. Vaginay considère que « pour qu'il y ait adolescence, il faut qu'il y ait, sinon une résolution, du moins une problématique œdipienne, donc une relation triangulée débouchant sur une subjectivation avec des indices d'identité générationnelle et sexuelle forts. »<sup>56</sup>. Bien que Misès montre bien que dans la déficience intellectuelle, « les conflits de la période évolutive – notamment le conflit œdipien – peuvent être abordés, mais ils s'élaborent difficilement sur un mode positif : le sujet reste en deçà de l'accès à une configuration œdipienne structurante. »<sup>57</sup>. Ce que souligne Vaginay c'est que si ces adolescents déficients dans leur évolution sont capables de mobiliser « des éléments issus des données œdipiennes. [...] il convient de déterminer si nous sommes bien en présence d'un processus qui repose sur une appropriation et non d'une simple imitation [...] émanant d'un aménagement en faux-self et visant [...] à correspondre au désir de l'autre tutélaire, dont la personne déficiente intellectuelle reste dépendante. »<sup>58</sup>. Ce constat est partagé par Boulanger qui note que « l'investissement de la connaissance est vécu comme ersatz de recherche de l'objet, gardant alors un rapport identitaire au savoir [...], sans accès au rapport

---

<sup>51</sup> DESSONS M., *Psychopathologie de l'enfant*, op. cit., p. 87.

<sup>52</sup> GUTTON P., *Le pubertaire*, op. cit., p. 12.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 91.

<sup>54</sup> WINNICOTT D.W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, op. cit., p. 400.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 401.

<sup>56</sup> KORFF-SAUSSE S. (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées*, Toulouse : Erès, coll. « Connaissances de la diversité », 2009, p. 137.

<sup>57</sup> SALBREUX R, MISES R., « La notion de déficience intellectuelle ... », *loc. cit.*, p. 34.

<sup>58</sup> KORFF-SAUSSE S (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées*, op. cit., p. 141.

épistémique subjectivé »<sup>59</sup>. Il ajoute que dans l'évolution d'une DI, « le conscient envahit progressivement tout le champ psychique et se coupe de ses afférences inconscientes, tandis que le préconscient, instance des représentations de mots, se rétrécit comme peau de chagrin. Ce colmatage préconscient appauvrit les réseaux associatifs, gélifie le stock lexical, coupe le moi de ses forces pulsionnelles et l'oriente vers une adaptation de surface où le cadre de vie devient condition de survie »<sup>60</sup>. L'adolescent se construit avec cette part de lui-même qu'est le handicap et qui contribue à façonner son existence, mais cela passe par une acceptation et le traitement psychique de sa différence<sup>61</sup>. Il a néanmoins conscience que son handicap ne l'engage pas seulement mais implique ses parents ainsi que son entourage et les professionnels le prenant en charge en institution. Dans cette situation l'adolescent peut en venir à se construire donc au « détriment de la construction de sa propre identité. Il est et devient ce que ses parents veulent et ont besoin qu'il devienne, au détriment de ses propres désirs, en développant une sorte de faux-self. »<sup>62</sup>. Au fond le risque pour l'adolescent en situation de handicap mental est de grandir en étant enkysté dans un mode de fonctionnement conformiste voire plaqué, où l'imitation est la seule issue pour trouver une place, mettant en arrière-plan l'importance de sa vie fantasmatique et de sa subjectivité.

## **2. Fonctionnement et enjeux psychiques**

Dans une perspective analytique nous traitons ici du « processus adolescent »<sup>63</sup> qui se met en place également dans la déficience intellectuelle. Ce processus va parachever le psychisme « même si cette mobilisation processuelle peut être légèrement décalée dans le temps comparativement aux adolescents tout-venant »<sup>64</sup>. Celui-ci vient contribuer à revisiter l'énigme du handicap, « le sens de la déficience intellectuelle [...] leur place dans la vie intrasubjective et intersubjective sont réinterrogés à toutes les étapes « cruciales » du développement identitaire. »<sup>65</sup>. L'enjeu pour le sujet est de construire son être, son parcours et de préparer le devenir adulte. Or pendant longtemps il y avait « l'idée que le déficient intellectuel était et restait un grand enfant. C'est-à-dire essentiellement quelqu'un incapable de dépasser un état de

---

<sup>59</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 36.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> CICCONE A., KORFF-SAUSSÉ S., SCÉLLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet ...*, *op. cit.*, p. 95.

<sup>62</sup> ECOTIÈRE M-A., PIVRY S., SCÉLLES R., « Grandir avec un handicap : la transition adolescente », *Contraste*, 2016, n°44, p. 232.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 240.

dépendance »<sup>66</sup>. La construction de son indépendance va dépendre du regard de l'environnement socio-familial, pour s'en dégager « certains cherchent à s'opposer en refusant les prises en charge [...] marquant ainsi un début d'appropriation de leur corps et leur volonté d'être « sujet ». Ce corps n'est alors plus supportable en tant qu'objet de manipulation et d'attention exclusive. »<sup>67</sup>. Concernant le fonctionnement psychique du sujet adolescent ayant un handicap mental, celui-ci peut avoir recours à de multiples mécanismes de défense. Sigmund Freud introduit la notion de défense dans les *psychonévroses de défense* (1894). Anna Freud reprend cette notion et soutient que la défense désigne « la révolte du moi contre des représentations et des affects pénibles ou insupportables »<sup>68</sup> et pour se faire le Moi dispose de plusieurs mécanismes. En l'occurrence le Moi déficient peut rentrer dans un déni de son handicap, comme une représentation trop lourde à porter menaçant sa construction psychique et identitaire. Dans ce cas la représentation n'est pas intégrée mais rejetée. Le refoulement quant à lui peut contribuer à écarter une représentation inacceptable, il « consiste en une rétention ou en un rejet, hors du moi conscient, d'une représentation ou d'un affect »<sup>69</sup>. Au sujet de l'identification, Vaginay remarque « une dynamique identificatoire de plus en plus fréquente et nette chez les adolescents déficients intellectuels »<sup>70</sup>, ce qui montre que « la déficience paraît être prise dans le rapport à l'autre »<sup>71</sup>. Cette altérité peut constituer un support narcissique et identificatoire, ou bien dans certains cas elle peut être aliénante, renvoyant au sujet déficient sa différence. Ces mécanismes de défense ont un sens et une fonction, de manière générale il s'agit d'un « ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité ou la constance de l'individu biopsychologique »<sup>72</sup>. Cependant, avec le processus adolescent et le handicap « les déliaisons nombreuses, provoquées par une nouvelle poussée du ça, mettent à l'épreuve le système personnel d'organisation, en particulier les défenses [...]. Ce bouleversement peut permettre à l'adolescent la création de nouvelles liaisons, ou au contraire malgré le déferlement pubertaire, n'entraîner que le retour aux anciennes. La tâche du moi est alors d'ordonner [...] une construction d'histoire qui, en intégrant le handicap, le signifie et le constitue »<sup>73</sup>. Le Moi en

---

<sup>66</sup> KORFF-SAUSSE S. (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées*, op. cit., p. 136.

<sup>67</sup> ECOTIERE M-A., PIVRY S., SCHELLES R., « Grandir avec un handicap : la transition adolescente », loc. cit., p. 234.

<sup>68</sup> FREUD A., *Le Moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF, 1996, p. 41.

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>70</sup> KORFF-SAUSSE S (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées*, op. cit., p. 145.

<sup>71</sup> PAQUETTE T., « Déficit intellectuel ou inhibition à penser ? » loc. cit., p. 66.

<sup>72</sup> LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, 5e éd., Paris : Quadrige PUF, coll. « Dicos Poche », 2021, p. 108.

<sup>73</sup> CICCONE A., KORFF-SAUSSE S., SCHELLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet ...*, op. cit., p. 96.

tant qu'instance psychique contient une partie consciente et une partie inconsciente. La partie inconsciente est celle qui met en œuvre les mécanismes de défense. Ces défenses ont une utilité et sont nécessaire au bon fonctionnement de la vie psychique mais « utilisées de façon massive, elles rigidifient le fonctionnement psychique qui perd de sa souplesse »<sup>74</sup>. Boulanger rappelle la conception freudienne du psychique comme étant « une entité globale qui couvre sentiment, réflexion et action, c'est-à-dire les liaisons affect-représentation-décharge motrice »<sup>75</sup>. Comme nous l'avons vus dans la déficience intellectuelle il y a une altération des structures psychiques, les lignées évolutives relevant des paliers d'organisation libidinale et de l'Œdipe sont intégrées difficilement ce qui implique « un faible sentiment d'unité du moi, [...] des assises narcissiques instables »<sup>76</sup>. Enfin, notons que la déficience intellectuelle est transnosographique c'est-à-dire que dans l'expression psychopathologique peut s'inscrire une personnalité névrotique, psychotique, limite voire psychopathique.

### **3. Pensée, angoisse et inhibition : des processus nécessairement intriqués**

Il est important de ne pas confondre pensée et intelligence. Ces deux notions sont liées mais ne correspondent et ne décrivent pas les mêmes niveaux psychiques, « l'intelligence représente une partie des processus de pensées du sujet. Tout comme les autres processus, elle présente des parties conscientes, préconscientes et inconscientes et elle dépend également d'un certain nombre de facteurs psychiques »<sup>77</sup>. Pour Anzieu « le penser est une partie active du moi, tantôt consciente, tantôt préconsciente. Son activité s'apparente à un travail, dont l'accomplissement opère certaines transformations au prix d'une certaine dépense d'énergie »<sup>78</sup>. Cette énergie qui est la libido est indispensable à la pulsion pour investir le Moi et l'environnement, la pulsion dirige le sujet vers l'objet. Le modèle de la pulsion décrit par Freud permet de comprendre l'investissement libidinal de la pensée qui est infiltrée chez l'adolescent du sexuel infantile qui fait l'objet de remaniement sous le joug de nouvelles tensions sexuelles. Il s'agit d'une « force constante » qui fait tendre l'organisme vers un but. C'est un besoin dont la satisfaction constitue le principal but en vue de réduire la tension.<sup>79</sup> La tension sexuelle est « un sentiment de tension

---

<sup>74</sup> DESSONS M., *Psychopathologie de l'enfant, op. cit.*, p. 99.

<sup>75</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 34.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>77</sup> CHOCRON M., LAOUINI I., « La relation d'objet et le penser chez des adolescents autistes », *Psychologie clinique et projective*, 2021/2, n°30, p. 33.

<sup>78</sup> ANZIEU D., *Le travail de l'inconscient*, Dunod, coll. « Psychismes », 2009, p. 813.

<sup>79</sup> FREUD S., *Métapsychologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XIII : 1914-1915, 1988, p.167.

qui doit forcément comporter le caractère du déplaisir [...] un tel sentiment implique la poussée à la modification de la situation psychique » mais « la même tension est indubitablement ressentie comme empreinte de plaisir »<sup>80</sup>. Dans le fonctionnement déficitaire ce qui est mis en avant c'est un défaut des apprentissages. Comme nous l'avons vu il y a une atteinte de la pulsion épistémophilique, autrement dit la pulsion de savoir, « son action correspond d'un côté à un mode sublimé de l'emprise, d'un autre côté elle travaille avec l'énergie du plaisir-désir de regarder »<sup>81</sup>. Le destin pulsionnel sublimatoire qui consiste à « dériver vers un nouveau but non sexuel [...] où elle (la pulsion) vise des objets socialement valorisés »<sup>82</sup> est plus difficile à mettre en œuvre. La curiosité par exemple est moins prégnante chez le Moi déficient et il éprouve dans bien des cas des difficultés à s'extraire du perceptif. La pensée renvoie dans une acception générale à l'abstraction, mais il serait une erreur de considérer que le Moi déficient n'a pas de pensée, surtout que celles-ci ne dépendent pas seulement d'une activité consciente. « Le moi est le lieu où s'élaborent les pensées, mais leur provenance est variée, multiple, changeante, conflictuelle. Il y a foule de pensées dans le moi, des pensées déléguées par le ça, par le surmoi, par l'idéal du moi »<sup>83</sup>. Le Moi déficient a bien des pensées, plus concrètes et pragmatiques. Le déficit cognitif identifié par les tests psychométriques ne rend pas vraiment compte de ce qui relève de la vie fantasmatique. Emmanuelli rappelle qu'une « approche clinique nourrie par la psychanalyse permet d'utiliser les productions à ces tests en dépassant leurs apports quantitatifs et en ouvrant sur les aspects qualitatifs du fonctionnement de la pensée »<sup>84</sup>. Il apparaît nécessaire de porter l'attention sur les processus relationnels, affectifs et sur l'inhibition chez l'adolescent déficient. Freud définit l'inhibition comme « l'expression d'une restriction fonctionnelle du Moi »<sup>85</sup>. Celle-ci a une fonction dans l'économie psychique, bien qu'elle puisse avoir des causes diverses. Dans *Inhibition, symptômes et angoisse*, Freud identifie la relation entre l'inhibition et l'angoisse, en montrant que « bien des inhibitions sont manifestation des renoncements à la fonction, parce que, dans l'exercice de celle-ci, de l'angoisse serait développé »<sup>86</sup>. En ce sens l'inhibition est à entendre du côté d'une défense de l'appareil psychique visant à maintenir l'intégrité psychique. Or sur le plan manifeste s'opère en conséquence une inhibition intellectuelle qui la plupart du temps est la seule chose

---

<sup>80</sup> FREUD S., *Trois essais sur la vie sexuelle*, op.cit., p. 147.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>82</sup> LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, op. cit., p. 465.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> EMMANUELI M., « Clinique psychanalytique de la pensée à l'adolescence : le miroir projectif », *Le Carnet PSY*, 2013/3, n°170, p. 26.

<sup>85</sup> FREUD S., *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XVII : 1923-1925, 1992, p. 205.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 206.

répertoriée concernant le fonctionnement du sujet. Au fond l'inhibition et l'angoisse ne sont pas nécessairement pathologiques, elles sont parties intégrantes du psychisme humain. L'angoisse est même « inhérente au développement de l'enfant et présente tout au long de la vie »<sup>87</sup>. Par la suite, Freud établit le rapport entre l'angoisse et le savoir<sup>88</sup>. Le moi déficient est aux prises de l'injonction de savoir pour comprendre, or il en éprouve des difficultés. Ces difficultés s'additionnent à des fragilités de contenance et aux failles narcissiques inhérentes au Moi déficient adolescent, le rendant plus poreux à l'angoisse. Pour Freud l'angoisse correspond à cette « sensation [...] cet état d'affect »<sup>89</sup> qui submerge le sujet. Il montre que « le développement d'angoisse se rattache aux destins de la libido et au système de l'inconscient »<sup>90</sup>. Enfin, Paquette soulève bien la problématique entre le déficit intellectuel et l'inhibition à penser, l'« inhibition est rabattue par le discours médical sur l'apragmatisme »<sup>91</sup>, pourtant l'inhibition peut être défensive contre les multiples tensions, pour ne pas répondre aux injonctions, ou encore pour éviter l'angoisse. Enfin, l'inhibition est également un processus utile au bon fonctionnement psychique à condition qu'elle soit tempérée. Pour pouvoir penser il est nécessaire d'inhiber le but sexuel.

### **III. Psychothérapie institutionnelle avec l'adolescent déficient intellectuel**

#### **1. L'institution comme contenance quotidienne : amorce qualitative de la psychothérapie**

Dans la littérature il y a comme un hiatus concernant l'alliage de la psychothérapie institutionnelle avec l'adolescent déficient, pourtant cet alliage se fait dans la pratique quotidienne de certaines institutions. Comme une tâche noire dans la focale ou un impensé, on peut relever un décalage entre la pratique empirique et la théorie. En outre, la clinique du handicap permet aux soignants, particulièrement aux cliniciens de repenser la pratique envers cette population, car ces sujets nous enseignent ce qui relève de leur vie psychique<sup>92</sup>. Les prises en charge institutionnelles et pluridisciplinaires se proposent d'améliorer la qualité de vie des sujets déficients tout au long de leur vie. Les instituts médicoéducatifs prennent en charge généralement dès l'enfance, le travail se poursuivant pour la majorité des cas dans des

---

<sup>87</sup> DESSONS M., *Psychopathologie de l'enfant, op. cit.*, p. 99.

<sup>88</sup> FREUD S., *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XIV : 1915-1917, 2000, p. 409.

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 407.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 426.

<sup>91</sup> PAQUETTE T., « Déficit intellectuel ou inhibition à penser ? » *loc. cit.*, p. 67.

<sup>92</sup> KORFF-SAUSSE S., « Approche psychanalytique du handicap », *loc. cit.*, p. 26.

établissements pour adultes relevant du même secteur, le médico-social. En apportant une contenance quotidienne à l'image d'un holding Winnicottien à l'échelle institutionnelle, ces institutions visent à promouvoir l'autonomie des sujets en les enveloppant quotidiennement dans un espace de vie favorisant en principe le déploiement de leurs capacités. « Les entretiens et le travail avec ces jeunes handicapés s'inscrivent dans un contexte institutionnel et un cadre particulier, qui définissent un espace singulier de rencontre. »<sup>93</sup>. Cet espace particulier de rencontre est tributaire du contexte institutionnel mais il est aussi coconstruit entre l'adolescent et le psychologue. Ce faisant il est une « valeur intersubjective avant de devenir potentiel intrasubjectif [...], permet à l'adolescent handicapé de se constituer dans son discours et son énigme. La dimension verbale, les actes, et les affects sont autant de messages qui sont adressés en quête de mise en forme [...] mise en sens, co-construction à partir d'une adresse initiale et de l'accueil qui lui est fait »<sup>94</sup>. La toile de fond de l'institution c'est de garantir à un lieu de vie contenant et sécurisant qui, de manière holistique est soignant. Principe selon lequel le tout est supérieur à la somme des différentes parties. C'est ainsi que Oury définit la psychothérapie institutionnelle en une « méthode permettant de créer une aire de vie avec un tissu interrelationnel, où apparaissent les notions de champ social, de champ de signification, de rapport complémentaire, permettant la création de champs transférentiels multi-focaux »<sup>95</sup>.

## **2. Principales fonctions de l'institution et perspectives de travail avec l'adolescent**

Nous avons notés que les établissements prenant en charge les sujets déficients sont pluridisciplinaires dans leur pratique. Le maillage institutionnel se façonne avec médecin(s), infirmier(s), éducateurs, psychologue(s), enseignant(s) etc. Tous ont un rôle et des fonctions différents et viennent apporter à l'adolescent handicapé un apport spécifique du côté éducatif, expressif, médical ou encore psychologique. Pour soutenir et allier des positions aussi variées avec les différents acteurs du soin, des réunions sont nécessaires pas uniquement dans le but de partager des informations mais « ces réunions doivent permettre l'expression du contre-transfert de chaque soignant »<sup>96</sup>. Pour Delion « Le concept de réunion [...] est un outil indispensable de la psychothérapie institutionnelle. Il doit permettre de modifier en profondeur le fonctionnement des équipes soignantes en leur donnant un accès institué à des décisions

---

<sup>93</sup> CICCONE A., KORFF-SAUSSE S., SCHELLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet ...*, op. cit., p. 102.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>95</sup> OURY J., *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Lecques : Champ social, coll. « Psychothérapie institutionnelle », 2001.

<sup>96</sup> DELION P., *Fonction phorique, holding et institution*, Toulouse : Erès, coll. « Thémapsy », 2008, p. 105.



collectives, à des échanges d'informations et à des possibilités d'échanges affectifs groupaux »<sup>97</sup>. Pour Kaes l'institution se dote de plusieurs fonctions phorique, qui vient de *phorein* et signifie porter<sup>98</sup>. D'abord le « porte-parole » correspond à la façon dont le sujet mobilise un processus associatif langagier et s'en décharge<sup>99</sup>. Le « porte rêve » est le déploiement des mouvements identificatoires introjectifs et projectifs, il s'agit de rêver « à la place de quelqu'un »<sup>100</sup>. En effet, les adultes au sein de l'institution constituent des modèles identificatoires féminins et masculins pour le Moi déficient adolescent. Enfin l'auteur décrit le « porte symptôme » dans lequel se constitue un « nouage des symptômes », ceux-ci se déplaçant, mobilisant, en tant que retour du refoulé dans le groupe qu'est l'institution<sup>101</sup>. Ces fonctions permettent la mise en place d'un espace de travail psychothérapique, dans ce cadre pour Catherine Bon « il est question de prendre en compte et de s'appuyer, dans un lien intersubjectif, sur la circulation pulsionnelle et son potentiel de représentation psychique, pour soutenir ces adolescents »<sup>102</sup>. Boulanger met d'abord l'accent sur évaluer « le degré de mentalisation dans un contexte de précarité des liens entre affects et représentations. [...] Dans le travail d'accompagnement psychique, il s'agit de ne pas interpréter, encore moins le transfert, mais de renforcer les mécanismes de défense, visant le moindre niveau d'anxiété »<sup>103</sup>.

### **3. Ethique de la relation de soin au carrefour de la dynamique transférentielle**

L'institution est le lieu de la « constellation transférentielle »<sup>104</sup> et comme nous l'avons évoqué la clinique du handicap mobilise des aspects contretransférentiels massifs. Pour Ciccone « la difficulté de la position soignante, intersubjective, vient du fait qu'on ne peut pas comprendre un autre si on ne peut pas s'identifier à lui, si on n'est pas touché par ce qui le traverse et le harcèle, le fait souffrir »<sup>105</sup>. Cette asymétrie dans la relation produit des sentiments divers chez les soignants pris entre la culpabilité de ne pas pouvoir faire davantage ou encore l'incompréhension des comportements de ces adolescents. L'intention de prendre soin de l'autre s'avère nécessaire mais peut tomber dans « cette « fétichisation » du corps de l'infirmité

---

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>98</sup> KAES R., *Un singulier pluriel : La psychanalyse à l'épreuve du groupe*, Paris : Dunod, coll. « Psychismes », 2013, p. 153.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 159.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>102</sup> CICCONE A., KORFF-SAUSSE S., SCHELLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet ...*, *op. cit.*, p. 103.

<sup>103</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 36.

<sup>104</sup> DELION P., *Fonction phorique, holding et institution*, *op. cit.*, p. 102.

<sup>105</sup> CICCONE A., (dir.), *La violence dans le soin*, *op.cit.*, p. 60.

[...] par le jeu du transfert, dans une « obsessionnalisation » des prises en charge institutionnelles du handicapé. »<sup>106</sup>. Une autre difficulté est celle de « la nomination du handicapé, qui passe souvent par l'emploi de surnoms, de sobriquets, qui traduisent notre refus d'accession au signifiant symboligène premier, son (pré-)nom. Outre l'innommable, l'inaudible de son discours est également significatif de nos pratiques cliniques ou éducatives ; il est corroboré par la difficulté d'ouvrir des espaces de paroles, de maintenir dans la durée des temps de rencontre, des entretiens en face à face (ou plutôt de visage à visage) avec lui. »<sup>107</sup>. Les soignants s'arment d'une éthique prônant le souci et la préoccupation de l'autre en cherchant la meilleure réponse à donner à un besoin identifié. Le philosophe Paul Ricoeur parle de la notion de sollicitude qui consiste au sein d'une relation dissymétrique, à adopter une attitude rééquilibrant la situation plutôt que d'accentuer le déséquilibre<sup>108</sup>. Dans la relation de soin, la neutralité bienveillante est de rigueur, se préoccuper de l'autre c'est essayer de se mettre à sa place. En ce sens il s'agit à la fois d'une empathie cognitive c'est-à-dire de se représenter ce qui vit l'autre, mais aussi d'une empathie conative au sens de la compréhension des affects du sujet. La disponibilité psychique des soignants est mise à l'épreuve, très sollicitée parfois sur le versant de la « préoccupation maternelle primaire »<sup>109</sup>. En dernier lieu, ces éléments sont possibles pour les soignants lorsque la prise en charge s'inscrit dans un environnement institutionnel prônant la culture du questionnement permanent ainsi que des espaces de réflexion cliniques collégiaux pour élaborer les mobilisations transférentielles et limiter les projections fantasmatiques sur les adolescents déficients.

---

<sup>106</sup> CABASSUT J., *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes : Champ social, coll. « Psychanalyse et éducation spécialisée », 2005, p. 57.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>108</sup> RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, p. 237.

<sup>109</sup> WINNICOTT D., *La mère suffisamment bonne*, Paris : Payot, coll. « Petite biblio Payot classiques », 2006, p. 39.

## **PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

### **I. Problématique**

Nous avons vu que l'adolescence est une période de transition parsemée de remaniements subjectifs et identitaires conséquents. De nombreuses tensions internes viennent perturber le psychisme, c'est la question des mutations du corps et de l'image de celui-ci, les questions existentielles et métaphysiques gagnent en épaisseur à cette période et ce sont les relations objectales qui se colorent différemment. Entre séduction et dramatisation, connivence, amitié et trahison, l'adolescent poursuit son périlleux parcours plus seulement sous le modèle des imagos parentales mais selon de nouveaux modèles et idéaux qui vont contribuer à façonner sa personnalité. D'un point de vue économique il s'agit d'un déséquilibre de la libido narcissique et de la libido objectale qui peut mener à des crises mais qui est transitoire et nécessaire. En situation de handicap mental, on peut considérer que l'ensemble de ces tensions s'additionnent de perturbations inhérentes au handicap. Les troubles associés à la déficience intellectuelle viennent entraver la relation à l'autre, de même que l'angoisse menace toujours le sujet. Finalement l'adolescent en situation de handicap est aux prises d'une multitude de perturbations ce qui va infiltrer son rapport aux apprentissages. L'inhibition en ce sens peut être entendue du côté d'une défense qui vise à calmer l'angoisse, le sujet s'accrochant au concret, au factuel. Au niveau intrapsychique, nous avons vu que le sexuel infantile qui régit le fonctionnement de l'inconscient infiltre les processus de pensée qui sont aux prises de nouvelles tensions sexuelles et de choix d'objet. La dynamique libidinale de l'infantile peut venir ainsi inhiber, voire entraver les voies sublimatoires et l'accès à l'abstraction. L'intelligence considérée dans son acception générale de l'ensemble de compétences cognitives et adaptatives, peut faire l'objet d'un décrochage par le sujet qui est pris entre la difficulté à faire mais la nécessité de comprendre dans un milieu difficilement saisissable et dans lequel il est confronté aux attentes parentales, sociétales et de l'institution. Ces éléments intrapsychiques et interrelationnels peuvent amener à des mouvements régressifs, anxieux voire dépressifs sur une blessure narcissique car au fond l'adolescent en situation de handicap a conscience de sa différence. Il convient de noter que les compétences cognitives limitées par la déficience ne signifient pas l'évolution du sujet adolescent, il a un rapport éminemment singulier avec l'apprentissage, il investit psychiquement certaines activités par rapport à d'autres. Nous pouvons supposer qu'éclaircir la nature de l'angoisse et de la traiter permet de développer les potentialités du sujet. L'ensemble de ces éléments nous amènent à nous poser la question :

## **Sur quelles spécificités psychiques et psychopathologiques se construit l'adolescent en situation de handicap mental ?**

### **II. Hypothèses**

Dans le handicap mental, l'investissement libidinal des apprentissages se traduit par le plaisir pris à ces activités et sera vecteur d'une meilleure efficacité du sujet. Prendre du plaisir par l'étayage du psychologue et de l'institution par la relation, c'est permettre à l'adolescent de déployer ses compétences, en étant en confiance et en favorisant la connaissance de soi.

Mais cela suppose que l'angoisse ne s'invite pas trop dans ces investissements et donc qu'elle soit suffisamment traitée (travail de représentation et de qualification de l'angoisse, traitement des affects). En effet l'angoisse si elle est massive et invalidante favorise l'émergence des processus primaires et des défenses archaïques qui impliquent des régressions libidinales ne permettant pas à l'adolescent de déployer ses capacités, il est donc moins disponible pour les apprentissages. Par ailleurs, du fait des limitations cognitives les processus primaires sont mal régulés. De plus il est nécessaire que l'inhibition soit bien tempérée, pas trop forte. Or cela suppose une capacité de symbolisation et de contenance qui sont justement défaillantes chez le déficient intellectuel.

Cela requiert donc une contenance des sujets (individuelle, groupale, institutionnelle), en mettant du sens ce qui advient afin d'endiguer le caractère invalidant de l'angoisse. Le travail de représentation, de mise en dialogue de l'angoisse peut permettre de lier celle-ci au sein de la vie psychique du sujet, puisque l'angoisse n'est pas uniquement du côté de la déliaison. Il s'agit au fond, concernant l'angoisse de rallier l'intrication de la pulsion de mort et de la pulsion de vie.

Si ces fonctions sont étayées par le groupe institutionnel (de l'ordre de la psychothérapie institutionnelle), alors ces capacités sont soutenues chez le déficient intellectuel, plus efficaces et vécues avec une prime de plaisir non négligeable.

## **PARTIE METHODOLOGIE**

### **I. Population et contexte institutionnel**

L'institut médico-éducatif (IME) est un établissement du secteur médico-social accueillant 59 personnes ayant reçues pour dénominateur commun un diagnostic de déficience intellectuelle dans un spectre large, allant de la déficience légère à profonde. Un agrément est présent pour accueillir également des personnes atteintes d'autismes liés à la déficience. L'hétérogénéité des sujets implique une attention et une reconnaissance particulière de la subjectivité de chacun. De plus il existe de nombreux cas de comorbidité avec des troubles du comportement, des psychoses infantiles, autismes ainsi que des troubles organiques (trisomie 21 par exemple) et instrumentaux. La pratique du clinicien au sein de cette institution baigne dans un environnement institutionnel sous l'égide de la psychothérapie institutionnelle. Les notions de bienfaisance, bienveillance et de sollicitude accompagnent un travail de contenance. Chaque professionnel apporte un élément particulier au puzzle du soin, au fond l'institution se dote d'une fonction phorique holistique qui enveloppe à la fois les sujets et le personnel tout entier.

### **II. Procédure et dispositif de la recherche**

Dans le cadre de cette recherche deux sujets ont été sélectionnés afin de réaliser des études de cas, Mathias âgé de 15 ans et Léon âgé de 16 ans.

#### **1. Entretiens cliniques**

Des entretiens cliniques sont proposés pour ces deux sujets pour qui la relation duelle n'est pas déstabilisante et dans laquelle la parole peut se déployer pour tenter de symboliser, mettre en perspective et penser des vécus ainsi que des situations. Pour Chiland « Les caractéristiques de l'entretien avec l'adolescent découlent des caractéristiques de l'adolescence comme période de transition et comme crise dans notre culture. »<sup>110</sup>. Lorsque l'on reçoit l'adolescent en situation de handicap, il s'agit de prendre en compte sa subjectivité au carrefour d'une multiplicité de problématique qui le concerne, sa situation familiale, le contexte de l'IME, ses relations sociales et son handicap. Le travail du clinicien s'inscrit « entre deux écueils contretransférentiels : l'identification à l'adolescent, l'identification aux parents, et tenir cette position si difficile entre la compréhension de l'adolescent et le maintien d'exigences à son égard »<sup>111</sup>. Enfin, ces entretiens comprennent les entretiens préliminaires et de restitution des bilans. Par ailleurs notons que la situation de passation d'un test psychologique est aussi un entretien clinique.

---

<sup>110</sup> CHILAND C. (dir.), *L'entretien clinique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2013, p. 130.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 133.

## 2. Bilan psychométrique : Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V)

Pour appréhender les processus de pensée, notamment cognitifs, le bilan psychométrique avec le WISC-V permet d'établir le profil cognitif des sujets de 6 ans à 16 ans et 11 mois. L'échelle d'intelligence de Wechsler est une échelle composite permettant d'évaluer le fonctionnement cognitif du sujet à travers cinq indices principaux : l'indice de Compréhension verbale (ICV), l'indice Visuo-spatial (IVS), l'indice de Raisonnement fluide (IRF), l'indice de Mémoire de travail (IMT) et l'indice de Vitesse de traitement de l'information (IVT). La passation consiste à administrer dix subtests principaux dont sept d'entre eux permettent d'obtenir l'échelle globale afin de recueillir le quotient intellectuel total (QIT)<sup>112</sup>. Cinq subtests complémentaires sont présents, non obligatoires et sont administrés dans le but principal d'expliquer les différences intra-indices. Dans des cas exceptionnels ils servent à permuter le score d'un subtest complémentaire avec le score d'un subtest principal. Les modèles théoriques qui sous-tendent cette échelle de mesure sont des modèles neuropsychologiques et relevant des recherches en psychologie cognitive, qui concernent notamment le concept d'intelligence qui comme nous l'avons vus ne bénéficie pas de consensus scientifique à son égard mais de plusieurs conceptions et modèles hiérarchiques (CHC, Facteur g etc.). Néanmoins ces modèles ne sont pas antagonistes à une approche clinique analytique qui est nécessaire afin d'appréhender les éléments qualitatifs relevant de la vie psychique du sujet au cours de la passation. Arbisio ajoute que « la dimension transférentielle : toutes les paroles, toutes les manifestations comportementales ou autres qui interviennent pendant la passation sont adressées au psychologue. »<sup>113</sup>. Dans cet entretien particulier qu'est le bilan psychologique, plusieurs éléments apparaissent essentiels à savoir la manière de répondre, l'investissement psychique et l'intérêt porté au test. Nous mobiliseront notre attention sur le plaisir à penser, à résoudre les items ou non, ainsi que le vécu de la passation : qu'est-ce que la situation du bilan vient mettre à l'épreuve au niveau psycho-affectif ? L'approche clinique « permet non seulement de dégager ce que le subtest comme médiation permet comme expression chez l'enfant, mais aussi de restituer le lien entre les aptitudes évaluées et les traits de personnalité, puisque leur séparation est purement artificielle. »<sup>114</sup>. L'entretien de restitution peut évoquer la question de la fierté, de la honte, de la réussite, de l'échec, les potentielles sensations de valorisation ou de dévalorisation éclairant ainsi d'autres aspects de la personnalité et des processus en jeu.

---

<sup>112</sup> WECHSLER D., *WISC-V - Manuel d'administration et de cotation*, ECPA/PEARSON, 2016, p. 9.

<sup>113</sup> ARBISIO C., *Le bilan psychologique avec l'enfant : clinique du WISC-V Approche psychanalytique*, Malakoff : Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2021, p. 291.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 292.

### 3. Bilan psychologique (Rorschach)

Un bilan projectif sera réalisé pour les deux sujets car cet examen psychologique permet d'accéder à des discours témoignant du niveau de représentation du sujet. Le Rorschach est une épreuve projective non figurative « qui mobilise un double mouvement, perceptif et projectif. »<sup>115</sup>. Le postulat adossé à ce test est l'usage de la projection en tant que mécanisme de défense, témoignant de la manifestation de l'inconscient dans le processus conscient perceptif et dans le discours du sujet. Le matériel est ambiguë (sollicitations manifestes et sollicitations latentes<sup>116</sup>) et correspond à dix planches sur lesquelles se trouvent des tâches d'encre noire ou colorée, bilatérales ou compactes. A partir de la confrontation à ces planches le sujet doit exprimer ce que la planche lui évoque, ce à quoi elle lui fait penser. Une attention particulière portera sur les planches noires (I, IV, V, VI) car elles favorisent l'expression d'affects dépressifs, des régressions et peuvent montrer si l'angoisse et l'anxiété infiltrent les représentations du sujet et comment celles-ci sont traitées. De plus le Rorschach permet d'étudier l'axe narcissique et d'apporter une connaissance de soi, l'usage du Type de Résonance Intime (TRI) permet d'établir un bilan de la personnalité. En somme il s'agit ici d'explorer les processus de pensées particulièrement l'expression des kinesthésies car elles relèvent de ce que a trait au raisonnement, l'affectif, à la conceptualisation et au niveau cognitif elles renvoient plus généralement à l'utilisation d'une pensée dans le monde extérieur.

### 4. Bilan psychologique (T.A.T) : Thematic Apperception Test

Enfin le T.A.T sera utilisé pour compléter les apports du Rorschach. Le T.A.T (Thematic Apperception test) est une épreuve projective figurative et ambiguë qui comporte un total de 31 planches à partir desquelles le sujet a pour consigne d'élaborer un récit à partir de ce qu'il voit. De même qu'au Rorschach, le postulat est l'usage de la projection qui permet de saisir les mouvements psychiques du sujet dans l'élaboration de son récit, à la fois dans le contenu, les procédés de discours que dans l'énonciation. Comme il s'agit de deux adolescents, 14 planches seront utilisées. Chaque planche comporte un contenu manifeste et un contenu latent. L'attention sera portée sur les planches 1 (immaturité fonctionnelle, angoisse<sup>117</sup>), 3BM (culpabilité et valence dépressive<sup>118</sup>), 11 (mouvements régressifs, imago archaïque<sup>119</sup>), 19

---

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 443.

<sup>116</sup> ROMAN P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, 2<sup>ème</sup> éd., Malakoff : Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2022, p. 42.

<sup>117</sup> CHABERT C., LOUET E., AZOULAY C., VERDON B., *Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique*, Malakoff : Dunod, coll. « Univers Psy », 2020, p. 218.

<sup>118</sup> *Ibid.*, p. 219.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 222.

(réactivation des problématiques archaïques<sup>120</sup>) et 16 (renvoie à la manière dont le sujet structure ses objets internes et externes et organise les relations entre eux<sup>121</sup>).

Pourquoi cette méthodologie ? L'intérêt de ces trois bilans se trouve dans la possibilité d'avoir une lecture non unitaire du sujet. Le WISC-V donne un large spectre du fonctionnement cognitif en prenant en compte le fait que les sujets en IME ont déjà eu un bilan psychométrique souvent des années auparavant, nécessaire à la notification MDPH pour accéder à cet établissement. Rappelons qu'il s'agit d'une photographie des compétences intellectuelles du sujet à un instant T de son parcours. L'idée est d'envisager les résultats dans une perspective évolutive dans la dynamique transférentielle et de porter l'attention sur les éléments psycho-affectifs qui sont intriqués aux performances cognitives car comme nous l'avons vu la déficience intellectuelle ne se réduit pas au Q.I.. Le Rorschach permet d'appréhender le fonctionnement psychique en donnant des indications sur les modalités défensives du sujet, sur la nature des conflits, la construction identitaire ainsi que sur les potentiels mouvements régressifs face aux planches. Ces indicateurs étant des « organisateurs de la vie psychique de l'enfant ou de l'adolescent »<sup>122</sup>. Le T.A.T, comporte un axe objectal qui permet de comprendre la qualité de l'investissement des relations objectales, puis comprend un axe narcissique permettant de compléter le Rorschach sur le registre de l'angoisse. Enfin, l'accent est porté sur la « dynamique de la passation [...] associative, du traitement des sollicitations latentes des planches »<sup>123</sup>.

En outre, le bilan psychologique quel qu'il soit est une situation clinique<sup>124</sup>, particulière mais qui permet une rencontre clinique, en tant que média il peut produire une continuité de la relation en étudiant d'autres aspects notamment transférentiels. Pour Chabert et Verdon, « l'objet-test ne fait pas écran et obstacle à la relation, il peut au contraire prendre la fonction d'un objet tiers qui crée un lien original entre le psychologue et le patient, un objet potentiellement médiateur où la question de l'interrelation entre les subjectivités impliquées est posée »<sup>125</sup>.

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 223.

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>123</sup> CHABERT C., VERDON B., *Psychologie clinique et psychopathologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige manuels », 2020, p. 129.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 113.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 114.



## **PARTIE CLINIQUE**

### **I. Présentation des cas cliniques**

#### **1. Anamnèse : Mathias 15 ans**

Mathias présente un retard global du développement, sans étiologie précisée, et nous est orienté par le collège où il est scolarisé en ULIS.

Il vit depuis 2018, avec sa mère, son beau-père et son demi-frère, son grand frère est issu d'une première union de Mme L. Il vivait auparavant dans un département voisin, où vit toujours son père, Mr M, celui-ci travaille dans une usine de bouchonnage. Les contacts sont peu fréquents, Mathias se rend chez lui lors des vacances de Noël, pour son anniversaire et pendant les vacances d'été. Par son père, Mathias a également un demi-frère, Yanis, 6 ans, avec lequel il a très peu de contact. Mr. M. est séparé de la mère de Yanis. Cet enfant serait actuellement scolarisé dans le milieu ordinaire mais serait en attente de place en ULIS. Mme L. travaillait comme agent administratif au conseil départemental. Elle a entamé une démarche de demande d'invalidité et elle cherche un poste dans la région. Le grand frère de Mathias a un CAP cuisine et effectue des remplacements d'agent d'entretien.

Les premiers éléments d'anamnèse seront transmis par Mme L. lors d'une première rencontre le 21 février. Ils seront complétés par des éléments de dossiers demandés lors de la rencontre suivante le 11 avril. Mais malgré ces éléments, l'anamnèse restera complexe à construire, Mme L. est assez confuse, elle ne peut dater ni historiser l'histoire de son fils. Elle a plus de propension à parler d'elle, et s'adresse à Mathias avec peu de bienveillance. Elle décrit par exemple son décalage dans les apprentissages sans filtre. Mme L. décrit une grossesse imprévue qu'elle a hésité à poursuivre, dans un contexte d'instabilité du couple parental dont la responsabilité est mise sur le compte de la personnalité de Mr. M. La grossesse et l'accouchement se déroulent néanmoins sans autres difficultés. Mathias est décrit comme un « bébé gentil », « normal », il est gardé par une assistante maternelle et les parents se séparent quand il a 11 mois.

Mathias marche vers 17/18 mois, le langage se met en place en décalage, sans précisions sur l'apparition des premiers mots. Vers 3 ans et demi, il est fait état d'un bégaiement, de troubles de l'articulation et d'un retard lexical. En septembre 2011, il entre en classe maternelle mais la propreté n'étant pas encore acquise, son accueil ne peut être maintenu. Mathias retourne chez l'assistante maternelle qui le gardait jusqu'alors et y reste 1 an de plus, bien qu'il acquière la propreté entre temps. Néanmoins, ce court passage à l'école conduit vraisemblablement à une

indication de rééducation orthophonique en 2011. Cette prise en charge commencera en 2012 (4 ans). Dans le bilan initial de l'orthophoniste, il est fait état de jets d'objets, qui s'amendent alors rapidement. C'est cependant avec l'entrée en école maternelle en moyenne section, en septembre 2012 (4 ans ½), que les difficultés sont plus particulièrement relevées, à partir du trouble de l'expression verbale qui perdure et des difficultés importantes d'intégration sociale, Mathias restant en retrait de ses pairs. En 2014, avec le passage en primaire, Mathias entre en CLIS puis ULIS école en 2015. Une prise en charge en SESSAD (non située dans le temps par la mère) se met en place en août 2016 sur la base d'une prise en charge orthophonique, en psychomotricité et psychologique. Elle se poursuivra jusqu'au départ de la famille, en 2018, pour un département voisin. Dès 2016, une orientation en IME est préconisée par le SESSAD, avec un maintien en ULIS faute de place. En 2018, Mathias intègre une classe ordinaire à l'école du village avant de pouvoir bénéficier d'une place en ULIS école en janvier 2019. Mathias témoigne de l'épreuve qu'ont été ces 4 mois de scolarité. Il restera en ULIS 2 ans puis, en septembre 2021, intègre le collège sur un dispositif ULIS. Avec le départ du SESSAD, le suivi médicosocial et les prises en charge rééducatives ont été suspendues. En 2019, dans un contexte de mal être manifesté par Mathias, des bilans sont réalisés au SMPEA en vue d'une réévaluation médicale dans le cadre de l'orientation en IME et celle-ci est de nouveau confirmée. La reprise de la rééducation orthophonique est préconisée.

Sur le plan médical, on note une myopie avec peu d'acceptation du port de ses lunettes, une rééducation orthophonique une fois par semaine, des recherches génétiques en cours mais suspendues (Mr M. ne se rendrait pas aux rendez-vous médicaux).

Au domicile, Mathias joue avec un voisin, âgé de 8 ans, au ballon et au skate parc. Cette année, il a apprécié passer une semaine au ski avec sa classe ULIS. Il semble cependant que Mathias y soit en grande difficulté dans les apprentissages, il se plaint de son enseignante. Il est en inclusion en mathématique, art-plastique, histoire-géo, technologie et SVT. L'anglais, le français et la physique-chimie se font sur le temps ULIS.

Mme L. est favorable à une orientation en IME qui exprime que « l'orientation est déjà compliquée pour un élève normal », se montrant rassurée par la perspective de prise en charge globale lorsque les missions de l'IME lui sont présentées.

## **2. Anamnèse : Léon 16 ans**

Léon est actuellement scolarisé en 3<sup>ème</sup> année d'ULIS collège. Il est le second d'une fratrie de 3 enfants et a une demi-sœur plus âgée par son père avec laquelle la famille n'a pas de contact. Léon, comme son père et la fratrie est porteur d'une ataxie cérébelleuse d'origine génétique (mutation du gène FXN), ataxie de Friedreich qui est une pathologie neurodégénérative héréditaire dont l'évolution est lente. Il s'agit d'un dysfonctionnement neuronal qui touche donc la coordination sans faiblesse musculaire mais avec un déficit sur la marche, de l'équilibre, de la déglutition, de la motricité fine, de la vision et du langage (difficulté notamment au niveau de l'amplitude). Pour Léon, le diagnostic a été fait peu de temps après l'entrée en maternelle. Le constat de sa fatigabilité et de la mise en place de la marche en léger décalage, et compte tenu de la pathologie paternelle a conduit en effet rapidement à des examens. Il est suivi par un docteur en neuropédiatrie, certaines crises d'ataxie nécessitent parfois des hospitalisations.

En revanche, son grand frère n'a pas manifesté de symptôme jusqu'au collège. Le diagnostic a donc été plus tardif. Il termine actuellement un CAP mécanique et se projette sur un baccalauréat professionnel en septembre prochain. Sa petite sœur est en ULIS primaire et en attente d'une place en ULIS collège.

Mr. A. est né en France, il est ouvrier en espace vert, en atelier protégé dans un ESAT. L'ataxie s'est dégradée en 2009, les crises peuvent depuis être fortes (pertes d'équilibre, titube, troubles articulatoires). Le regard des autres est alors difficile pour la famille. Concernant Mme, une suspicion est en cours d'exploration. Elle est originaire d'un département d'Outre-mer français où vit sa famille. Elle s'est installée en France suite à son mariage avec Mr. en 2002. Pendant 2 ans, ils ont vécu chez la mère de Mr. avant d'avoir leur propre logement. Elle exprime que les 8 premières années ont été très difficiles pour elle. Léon et son frère sont ainsi nés dans ce contexte de dépression maternelle. La famille se rend habituellement dans le département d'Outre-mer français tous les 2 ans d'où ils sont originaires. Ils n'y sont cependant pas allés depuis 2018. La famille maternelle vient par ailleurs fréquemment en France. Léon et sa fratrie sont en lien avec la famille maternelle à travers les réseaux sociaux.

De ce que nous rapporte Mme A., la grossesse et l'accouchement se sont déroulés normalement, de même que le premier développement et l'éveil du nourrisson, sans difficulté sur les plans du sommeil et de l'alimentation. Le langage s'est mis en place dans les normes. Un léger décalage cependant est relevé sur le plan moteur avec une marche vers 18/19 mois. Léon était un bébé calme, souriant, dans le contact. Mme était alors sans emploi fixe mais réalisait des ménages, courses etc dans son quartier et a ainsi gardé son fils avec elle jusqu'à son entrée en maternelle.

Cette première séparation a été difficile pour Léon, avec des pleurs à l'arrivée à l'école. L'inquiétude maternelle était forte, Mme venait l'observer en cachette pendant les récréations. Toutefois, Léon a su faire preuve d'une bonne adaptation relationnelle avec ses pairs.

Les difficultés dans les apprentissages et sa grande fatigabilité, ont cependant conduit à une orientation en ULIS EP en 2016, puis en ULIS collège en 2019.

Au domicile, Léon est décrit par sa mère comme un enfant ordonné, sérieux, très attentif à son entourage. Il semble qu'une orientation en IME soit préconisée depuis plusieurs années. Les difficultés scolaires sont soulevées. Un premier bilan psychométrique a été réalisé en novembre 2019 par une psychologue de l'éducation nationale à partir du WISC-V qui donne des résultats qui situent Léon dans la déficience intellectuelle légère.

## **II. Analyses et synthèses cliniques**

**Mathias est un adolescent de 15 ans** au moment de la passation des bilans psychologiques réalisés au sein de l'IME. Durant l'entretien préliminaire du WISC-V, Mathias s'est montré agréable et a semblé s'intéresser bien plus à la relation à nous qu'au support proposé (le dessin)<sup>126</sup>. Nous pouvons relever une alternance de jeux de regard envers la psychologue, la regardant dans les yeux, souriant et prenant un air gêné, puis abaissant le regard et ce tout au long de l'entretien dans une dimension séductrice voire d'érotisation de la relation. Mathias s'intéresse à la psychologue qui est d'origine étrangère et n'hésite pas à mettre en avant qu'il sait parler quelques mots anglais. Ce fut le seul entretien à trois, à partir de ce moment le suivi a été scindé en deux pour Mathias qui a poursuivi son suivi psychologique avec la psychologue tandis qu'en parallèle nous avons réalisés les bilans psychologiques.

Au WISC-V, Mathias se présente souriant et très joueur en s'inscrivant sur un versant positif dans la relation transférentielle. En effet, il propose entre les subtests deux jeux, le premier étant de retenir son souffle le plus longtemps possible, l'autre étant de rester les yeux ouverts le plus longtemps possible. C'est à partir de l'usage du chronomètre qu'il a pu initier ces jeux, tout en exprimant qu'il est le plus fort à l'IME. De plus, nous avons pu observer l'attrait particulier pour les subtests chronométrés qui ont eu un effet stimulant chez Mathias en s'inscrivant dans un enjeu de performance et de réussite qu'il semble apprécier. La première épreuve du bilan, Cubes a montré cet aspect notamment à l'item 11<sup>127</sup> où il a mobilisé cette volonté de bien faire,

---

<sup>126</sup> Annexes « Entretien préliminaire (WISC-V) : Mathias » p. 45.

<sup>127</sup> Annexes « Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Mathias » p. 48.

Mathias voulait finir la figure, nous lui avons laissé un temps supplémentaire, malgré cela il a fini par abandonner. Certaines épreuves (Matrices, Balances, Puzzle-Visuels) ont semblées avoir eu un effet mélioratif sur Mathias qui s'inscrit dans la relation au stagiaire psychologue et ce dû notamment à l' « objet test », le cahier de stimuli favorisant le lien et l'interaction en tant que média mais cela témoigne également de son investissement psychique envers nous. Nous pouvons comprendre cet aspect eu égard à la rapidité de réponses dans le subtest Balances, certes pris dans l'enjeu du temps mais aussi dans le subtest Matrices (épreuve non chronométrée) dont on apprend que ce subtest a été le préféré de Mathias. Le subtest Mémoire des chiffres (subtest 4) dont nous avons prononcé le nom a fait l'objet d'une remarque subjective immédiate par Mathias « j'ai pas de mémoire moi ». Nous nous sommes efforcés d'encourager Mathias sur ce subtest donc l'estime personnelle vacillait, mais qui a pu réussir un nombre intéressant d'items. Ce faisant nous avons fait remarquer cette réussite à Mathias, qui a semblé être réceptif à notre étayage. Cet encouragement a possiblement rassuré Mathias puisqu'il n'a pas fait de remarque au subtest Mémoire des images (subtest 9). Il s'agit par ailleurs d'un subtest qu'il a apprécié en exprimant : « elles sont jolies les images » et a pu s'inscrire dans la tâche sans que des éléments d'anxiété soient repérés. Les épreuves verbales sont difficiles pour Mathias, ne manifestant pas vraiment d'intérêt particulier. Pour Similitudes, la consigne n'a pas été comprise directement avec l'énonciation mais il a été nécessaire de réaliser un exemple avec lui. Concernant Vocabulaire, Mathias a eu des difficultés de s'extraire du stimulus (item 17 : Enervant « énervé » / item 18 : Précis « précision »)<sup>128</sup>. Un subtest complémentaire a été réalisé, il s'agit de Compréhension. Pour celui-ci il est à noter que l'item 15 : examen, renvoie Mathias à la chose scolaire : « sinon raté, 0 sur 20, tu rentres à la maison et tu te fais engueuler »<sup>129</sup> ce qui montre un investissement de la sphère scolaire, Mathias ayant connu la classe ULIS. Par ailleurs il est à noter que Mathias investi beaucoup la classe à l'IME. En somme, les éléments psychométriques évoquent un profil cognitif homogène se situant dans la zone faible de sa catégorie d'âge<sup>130</sup> avec un QIT de 73<sup>131</sup>. Les éléments psychométriques ne semblent pas expliquer seuls la présence de Mathias à l'IME. Il semble apparaitre que des éléments psycho-affectifs sont également en jeu. L'entretien de restitution du WISC semble avoir mis en jeu des éléments narcissiques et subjectivants. Nous pouvons remarquer que Mathias comprend et reconnaît une certaine capacité mémorielle visuelle et spatiale qu'il

---

<sup>128</sup> Annexes « Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Mathias » p. 55.

<sup>129</sup> Annexes « Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Mathias » p. 63.

<sup>130</sup> Annexes p. 146.

<sup>131</sup> Annexes p. 46.

revendique comme étant sa capacité à venir à l'IME seul, bien que pris dans l'étayage maternelle. La figure maternelle est apparue dans son discours « pourquoi tu n'en parles pas à maman de ça ? ». En effet comme indiqué dans l'anamnèse, la mère de Mathias s'adresse à lui avec peu de bienveillance le positionnant du côté de l'incapacité. Nous avons connaissance grâce au suivi entrepris par la psychologue de Mathias, que la mère peut parler de son fils sans filtre comme s'il ne comprenait absolument rien des conversations entre adultes.

Nous pouvons identifier un plaisir dans la passation du WISC qui semble avoir eu un effet subjectivant pour Mathias. Lorsqu'il a parlé de l'anniversaire de son grand frère il n'hésite pas à calculer le nombre de personne, faisant remarquer cette capacité. Dans la même dynamique, il affirme parler un peu espagnol et mieux anglais. Il va par ailleurs dire qu'il n'aime pas l'échec mais comme nous lui avons fait remarquer, les erreurs aux subtests ne l'ont pas pénalisées sur le reste de la passation. L'inscription dans le plaisir de résoudre les tâches et dans la relation au stagiaire psychologue ont conduit Mathias à gagner en affirmation, il a pu dire à la fin de l'entretien « je suis grand ». Nous notons ainsi que Mathias rentre dans un processus de subjectivation, l'enjeu étant massif puisqu'il s'efforce de se séparer de la puissance maternelle. Mathias semble se situer dans un entre deux, les sollicitations au stagiaire psychologue et le besoin d'étayage sont présents, mais il n'hésite pas à montrer qu'il est capable. Par la suite nous avons fait une restitution à l'enseignante de Mathias ce qui lui a permis de connaître ses ressources et de pouvoir lui proposer des axes de travail adaptés. Mathias investi de manière positive la classe y compris l'enseignante. L'entretien préliminaire des bilans projectifs a été délicat. En effet Mathias a été dans une période difficile très conflictuelle dû à sa situation familiale et son humeur s'est nettement dégradée. Nous avons eu connaissance par l'équipe des informations préoccupantes concernant l'état d'humeur de Mathias. Durant l'entretien nous évoquons la connaissance d'éléments familiaux, ce qui dans un premier mouvement a suscité une réaction défensive chez Mathias car il s'était confié qu'à deux éducatrices en particulier. En rappelant la confidentialité de l'entretien clinique psychologique, Mathias s'est détendu et a évoqué de lui-même des éléments de sa situation familiale. Mathias est tout de même en capacité de conserver un élan d'affirmation en exprimant qu'il n'a pas eu peur quand les gendarmes sont venus chez lui. Le rapport à la figure maternelle interpelle encore une fois, Mathias est ambivalent à son égard, elle est à la fois omniprésente et contenante pour lui tout en étant par moment méprisante : « avec maman ça va mais parfois elle n'est pas contente ». Cette ambivalence entre l'amour et la haine témoigne d'une position dépressive acquise et

élaborée chez Mathias soulignant un fonctionnement névrotico-classique. A ce moment-là, Mathias a eu besoin de soutien et s'est laissé raccompagné à son atelier.

Au Rorschach, Mathias s'est montré à nouveau agréable et concentré dans la passation, mais il n'a fait cette fois aucun commentaire hors planches. Durant la passation, il nous a regardé par alternance, cherchant l'authentification de ses réponses. Par ailleurs il fit quelques remarques subjectives à la planche II « c'est dur » et la planche VIII « c'est plus facile en couleur ». Nous lui avons rappelé ainsi que ses réponses sont personnelles et qu'il n'y a pas de mauvaises réponses. De même qu'au WISC nous pouvons considérer que ses remarques subjectives relèvent de cet enjeu de bien faire et de réussir par ses propres capacités. Les éléments majeurs qui sont apparus au Rorschach montrent un type de résonance intime coartatif mettant en exergue un fonctionnement psychique rétracté dans ses investissements<sup>132</sup>. Chez Mathias les processus de pensée majeurs se trouvent du côté des facteurs d'approche cognitifs. Un recours particulier au contrôle par le perceptif met à distance la vie fantasmatique ce que l'on pourrait qualifier de pensée pragmatique se rattachant d'abord à la description perceptive. Nous pouvons également remarquer que la pulsionnalité chez Mathias n'est pas abrasée mais au contraire très présente et liées essentiellement à des représentations animales. Ainsi, le dragon évoqué planche I confirme la figure paternelle puissante, voire phallique. De plus, de la planche IV à la planche VI, Mathias a été perturbé notamment par la dimension phallique, où il a évoqué un objet à valeur sexuelle « l'épée » écartant massivement la bisexualité psychique. L'angoisse n'est pas massive dans le protocole, le recours au perceptif semble permettre d'éviter l'émergence d'affects trop forts, l'inhibition le défend contre l'ingérence pulsionnelle.

Au T.A.T, Mathias a montré un intérêt fluctuant selon les planches et a reproduit cette alternance du regard envers le stagiaire psychologue témoignant d'une forme de séduction dans la relation transférentielle. Durant la passation il a produit essentiellement des récits courts avec une absence de conflictualisation, impliquant l'évitement des problématiques œdipiennes. Le contenu figuratif du T.A.T mettant en scène des personnages humains ne permet pas à Mathias de se raccrocher aux perceptions animales (hormis le cheval identifié à la planche 2). Du fait d'un grand nombre de réponses animales au Rorschach nous pouvons considérer qu'il aurait été pertinent d'utiliser le C.A.T pour Mathias puisqu'il montre une large propension à produire des représentations et à se projeter sur des figures animales. Ici, la pulsionnalité ne trouvant pas de représentation animale associée comme au Rorschach, vient se libidinaliser par la voie de la

---

<sup>132</sup> Annexes « Psychogramme de Mathias » p. 75 et « Synthèse du Rorschach de Mathias » p. 79.

motricité, comme signe d'une décharge pulsionnelle nécessaire. Comme au Rorschach, le protocole du T.A.T s'aligne car nous retrouvons le recours au perceptif, au concret, au descriptif qui constitue le mode habituel de fonctionnement psychique de Mathias. Ces procédés s'accompagnent d'un protocole apparaissant inhibé dans sa globalité. L'inhibition ici est à entendre du côté de la névrose, le sexuel étant assez présent chez Mathias comme en témoigne l'épée de la planche VI au Rorschach, l'équivalent choc montre également la massivité de la projection fantasmatique. Nous apprenons par ailleurs que Mathias parle de sexualité avec une certaine crudité à la psychologue. Enfin, le refoulement de la pulsion sexuelle à la planche VII montre bien la conflictualité intrapsychique. Dans le T.A.T, il est intéressant de noter la présence du verbe d'action « regarder » présent sur plusieurs planches, inscrivant la jonction entre le discours et l'action réelle du jeu de regard avec le stagiaire psychologue dont il a cherché un étayage. C'est à travers ces éléments que l'on peut relever l'axe objectal, bien que les personnages dans le protocole soient peu différenciés et non conflictualisés. L'axe narcissique quant à lui met en lumière une potentielle sensibilité à l'immaturité fonctionnelle de la planche 1 ce qui rejoint l'entre deux dans lequel se situe Mathias, être capable et se subjectiver face à l'étayage de l'autre notamment maternel. En outre, à la planche 5 nous pouvons relever l'identification de la femme à la figure maternelle dans une dimension scopique, le fils dormant sous le regard de la mère est quelque part sous son contrôle, ce qui confirme la massivité de l'investissement de la figure maternelle et de sa présence. La séduction de la mère omniprésente, rentrant dans l'intimité semble se retrouver transférentiellement dans le rapport de Mathias aux femmes. Mathias investi positivement en grande partie prioritairement des figures féminines à l'IME telles que la psychologue, l'enseignante, les éducatrices, témoignant d'un rapproché libidinal qui s'inscrit aussi dans des processus adolescents hétérosexuels mais surtout l'on peut relever un œdipe positif. Nous avons connaissance que Mathias en effet évoque à la psychologue uniquement ses désirs sexuels de manière très représentées et avec peu de filtre. En définitive, à partir des bilans projectifs, nous faisons dans le cas de Mathias l'hypothèse d'une névrose possiblement de type obsessionnelle<sup>133</sup> compensée comme en témoigne le sexuel inconscient assez massif, transférentiellement investi dans les représentations féminines, la séduction, l'usage de l'inhibition, le refoulement et de l'accrochage au concret pour contrebalancer le possible débordement fantasmatique. Nous pouvons entendre aussi que le contrôle de la réalité externe, par le biais de maîtriser les horaires de rendez-vous et de les répéter s'inscrit dans une dimension anale.

---

<sup>133</sup> Annexes « Synthèse du Rorschach de Mathias » p. 90.



**Léon est un adolescent de 16 ans** qui a obtenu ses 17 ans au cours de notre étude. Nous rencontrons Léon d'abord à trois avec la psychologue, temps durant lequel il se présente en affichant régulièrement des sourires qui semblent en lien directement avec nos réactions<sup>134</sup>. Léon apparaît assez inhibé au premier abord, il s'exprime très peu et se contente de répondre brièvement aux questions posées par la psychologue. Par ailleurs nous apprenons que les éducateurs à l'IME peinent à se représenter Léon autrement que par cette façade timide, réservée ou encore inhibée. C'est notamment ce qui a poussé la psychologue à chercher ce que Léon aime. Durant cet entretien clinique, la psychologue a ensuite abordé le sujet du devenir adulte, sujet qui sur le moment ne mobilise pas vraiment Léon mais nous avons repris ce sujet seul avec Léon après la passation du T.A.T, moment où il a été bien plus inscrit dans la relation avec nous et s'exprimant bien plus. La manière dont Léon nous regardait et attendait nos sollicitations ont conduit la psychologue à décider par la suite de nous laisser le suivi de Léon en individuel, car il lui a semblé que Léon l'investissait peu. L'entretien préliminaire du WISC-V met en évidence cet aspect puisque l'entretien en lui-même sera scindé en deux parties, la première partie avec la psychologue et la seconde en individuel avec Léon. Après avoir organisée un séjour pour Léon, la psychologue laissa le choix à Léon de retourner sur son atelier ou de discuter avec le stagiaire psychologue. Nous nous retrouvons donc pour la première fois en individuel avec Léon, il s'est exprimé avec plus d'aisance sur ses goûts personnels tels la nourriture et les voyages<sup>135</sup>. Nous pouvons noter que dans la première partie de l'entretien avec la psychologue, il a exprimé son inquiétude de savoir qu'il y aura d'autres personnes qu'il ne connaîtra pas à son voyage. L'étayage ne semble pas avoir été suffisant sur le moment par la psychologue puisque Léon a réitéré ses questions et a exprimé son inquiétude à nouveau dans la seconde partie de l'entretien en individuel. A ce moment-là, Léon semble s'appuyer sur notre discours personnel pour passer à autre chose.

Au WISC-V, Léon se présente dans le discours comme étant fatigué mais nous avons pu observer un jeune homme montrant une bonne humeur, un bel entrain et une motivation à résoudre les différents subtests. Par ailleurs dans l'entretien préliminaire il disait : « On pourra en faire 3 ou 4 même (avec un grand sourire) »<sup>136</sup>. Le mot « fatigue » revient systématiquement dans le discours de Léon à chaque rencontre ce qui questionne sur la valeur que peut avoir ce mot en tant que signifiant<sup>137</sup>. Il est vrai que Léon est atteint d'une ataxie de Friedrich ce qui lui

---

<sup>134</sup> Annexes p. 91.

<sup>135</sup> Annexes p. 93.

<sup>136</sup> Annexes p. 93.

<sup>137</sup> Annexes p. 113.

provoque une certaine fatigabilité physiologique mais il semblerait que ce signifiant prenne corps par procuration également puisque les éducateurs d'entrée expriment que Léon est fatigué quoi qu'il arrive avant de savoir comment il se porte. En tout cas nous pouvons noter que Léon s'inscrit dans la passation essentiellement par le biais du relationnel transférentiel coconstruit avec nous. Le plaisir pris à l'activité de faire des exercices conduit Léon à mobiliser des ressources cognitives intéressantes et performantes notamment dans le subtest Balances où il a mis entre 2 et 5 secondes pour chaque réponse. Il s'agit également d'un subtest où Léon a demandé à plusieurs reprises : « J'ai bien réussi ? », « J'ai mis combien de temps ? » ce qui montre un certain enjeu de performance et une volonté de bien faire, en se montrant capable pour que l'on soit fier de lui. En Mémoire des images nous relevons la stratégie de Léon pour retenir les stimuli en tête, consistant à nommer et chuchoter chaque image et se les répéter pour les mobiliser. Nous ne manquons pas de relever cette stratégie ce qui a eu un effet narcissisant pour Léon. Les éléments psychométriques évoquent un profil cognitif hétérogène invalidant le QIT (à titre indicatif QIT = 70), il est dans ce cas nécessaire de se référer aux QI par indices pour appréhender son profil cognitif<sup>138</sup>. Les résultats situent Léon dans la zone faible de sa catégorie d'âge. Notons que le subtest Similitudes est très chuté, Léon obtient la note standard minimale possible. La réponse à l'item 16 « frère-sœur » laisse entendre une grande perturbation, il sépare les deux sans pouvoir les relier. Dans l'entretien suivant la passation du T.A.T nous apprenons que Léon joue avec son frère aux jeux-vidéo mais sa sœur qui partage ce même intérêt des jeux vidéo ne fait pas l'objet d'un investissement de sa part puisqu'il joue uniquement avec son frère. Dans cette dynamique, lorsque nous avons proposé de réaliser un dessin de l'arbre généalogique<sup>139</sup>, Léon a dessiné en premier les garçons (lui-même, son père, son frère) en bleu avant de dessiner les filles. Notons que dans un premier jet la dernière personne représentée sur le dessin est sa mère, ensuite il a rajouté son cousin et ses animaux de compagnie. Nous avons proposés ce dessin afin d'éclairer l'énigme que soulevait cette perturbation à l'item « frère-sœur » de Similitudes. Ces éléments donnent des indications sur la manière dont Léon investit ses pairs, le père et le frère apparaissent investis au détriment de la sœur et de la mère. En outre, la psychologue n'est pas investie tandis qu'il nous investit sur un versant positif. Nous avons par ailleurs été en formation durant quelques jours, Léon a demandé notre présence et notre écoute en individuel. Lorsque nous lui avons demandé ce qu'il souhaitait il a répondu que c'était pour discuter.

---

<sup>138</sup> Annexes p. 94.

<sup>139</sup> Annexes « Dessin de Léon » p. 121.

Durant l'entretien de restitution du WISC-V, Léon se sentant contenu et en confiance a fait basculer la question des résultats des « exercices » pour raconter une situation qu'il a vécu la veille en rentrant chez lui. Il évoque sa rencontre avec ce qu'il a appelé un pervers narcissique, mot utilisé par le père de Léon qu'il a réutilisé dans l'entretien pour représenter cet homme qui l'a suivi en se léchant les lèvres. Léon n'hésite pas à se lever de la chaise pour nous représenter la scène en simulant la distance entre lui et le pervers. Il décrit cet homme qu'il lui a suscité du dégoût et qu'il lui a fait peur, dans une dimension laissant entendre le sexuel sous-jacent. On peut supposer que cet homme se léchant les lèvres et regardant Léon lui a fait émerger la crainte du rapproché libidinal et sexuel. Léon a éprouvé de l'inquiétude à cet égard et est en capacité de lier un affect à une représentation ancrée dans la réalité. Nous avons accueilli avec notre appareil psychique et notre présence cette verbalisation de Léon ce qui lui a permis d'élaborer et de déposer ses craintes. Nous pouvons supposer que Léon nous convoque comme figure adulte rassurante et sécurisante, l'espace que l'on a créé lui a servi de support psychique afin de traiter et d'apaiser l'angoisse.

Au Rorschach et au T.A.T, Léon s'investi dans les passations et cherche à produire des réponses construites et des récits élaborés. A la fin du Rorschach il exprime : « On a bien bossé » soulignant le plaisir et la fierté pris dans la dynamique de l'entretien clinique de passation. Le protocole du Rorschach montre un type de résonance intime coartatif signifiant un fonctionnement psychique rétracté dans ses investissements. L'inhibition est présente dans le protocole, élément que l'on retrouve également dans le T.A.T. Toutefois, le protocole du T.A.T est bien plus riche comme en témoigne la variété des processus psychiques mobilisés (Série A, B en grande partie, quelques éléments des séries D et E). Nous supposons que cette différence est dû au contenu ambiguë du Rorschach ne permettant pas à Léon de se raccrocher à des éléments perceptifs très concrets et à l'impossibilité de mettre de la relation, élément important pour Léon. Au T.A.T, Léon est sensible à la figuration comme en témoigne le nombre important de procédés labiles, puisque Léon met en lien les personnages essentiellement par la discussion. Il est intéressant de noter que la discussion est quelque chose d'important pour Léon, c'est par le biais de celle-ci qu'il nous investit. C'est le plaisir pris à discuter qui a conduit Léon à continuer l'entretien après la passation. Concernant le Rorschach, aux planches VI, VII et VIII nous identifions des éléments régressifs dans les réponses de Léon, la confusion cactus/méduse souligne l'évocation d'une présence maternelle archaïque inquiétante et dangereuse<sup>140</sup>. C'est un moment où la forme se délite face à une certaine ingérence pulsionnelle. Léon se raccroche

---

<sup>140</sup> Annexes « Bilan psychologique (Rorschach) : Léon » p. 123.

aux facteurs cognitifs pour stabiliser les mouvements régressifs ce qui permet de faire tenir le protocole sans trop de débordement. Au T.A.T nous trouvons cet accrochage au perceptif, à la réalité externe dans une tentative de description qui constitue un style prioritaire de son fonctionnement. Néanmoins Léon est en capacité d'investir la réalité interne et d'avoir recours au fictif notamment à la planche 12B où il a construit une histoire en ajoutant des personnages et les a mis en lien. La planche 16, dernière planche du protocole nous apparaît être la plus intéressante en ce qu'elle met en évidence la capacité de Léon à jouer avec son monde interne, en prenant plaisir. Au niveau des figures parentales, la mère n'est pas investie dans le protocole, tandis que le père est identifié à cette dimension d'apprentissage et de transmission dans la relation père/fils. La confusion parents/grands parents peut laisser l'hypothèse d'un évitement du contenant maternel pas suffisamment fiable, au profil des grands-parents investis dans une dimension de castration. L'angoisse de castration évoquée à partir de la punition et du garçon qui n'a pas le droit de sortir, souligne l'intégration de celle-ci dans le fonctionnement psychique, élaborée et traitée dans un niveau névrotique, dont la conflictualité intrapsychique apparaît structurante. Le sexuel infantile est bien présent dans la dynamique psychique, Léon est capable d'emprunter des voies sublimatoires notamment à la planche 10 lorsqu'il transforme la gêne de constater le rapproché libidinal mais en qualifiant les personnages de « mariés ». Notons qu'à l'entretien suivant le T.A.T il évoque avec des rires et une gêne le fait que ses animaux se montent dessus. A cela s'ajoute l'évitement du mot « ma chatte » en parlant de « mon chat » montrant bien que le sexuel est bien présent, renvoyant à des fantasmes qu'il semble refouler. Les éléments apportés par les bilans projectifs nous permettent de faire l'hypothèse d'une névrose hystérique compensée comme organisation psychique, du fait d'une grande labilité au T.A.T, de la séduction opérante dans les entretiens, de la mise en scène des personnages, des affects mobilisés, du sexuel sous-jacent dans une forme de conflictualité intrapsychique et de l'angoisse de castration élaborée et traitée. En définitive, il semblerait que quel que soit le support proposé, Léon investit le fond relationnel transférentiel avec nous et s'appuie dessus comme en témoigne l'évolution de cette façade inhibée au départ, aux récits élaborés très expressifs au T.A.T.

### III. Discussion des résultats cliniques

Dans le cadre de notre étude nous avons pour objectif d'explorer les processus de pensée chez l'adolescent en situation de handicap mental autrement appelé couramment déficience intellectuelle et d'en découvrir les spécificités psychiques, psychopathologiques et individuelles à travers deux cas cliniques choisis. Pour ce faire nous avons eu recours à une clinique double, avec notre appareil psychique et avec l'usage de tests, déclinée en entretiens cliniques et en bilans psychologiques. Ce travail d'expertise clinique nous permet dorénavant compte tenu des résultats cliniques de délibérer sur nos hypothèses.

Concernant la question du plaisir nous pouvons témoigner d'une évolution favorable de Léon qui s'est inscrit dans la relation transférentielle à nous contrairement à ce qu'il a pu donner à voir au départ auprès des éducateurs. La rencontre clinique et l'espace psychique que nous avons offert à Léon ont pu dépasser cette image qui lui était attribuée facilement au sein de l'IME à savoir quelqu'un de toujours fatigué et réservé. Léon a pris du plaisir dans la relation à nous notamment par le biais des bilans psychologiques en tant que médias construisant un pont relationnel, lui offrant en outre la possibilité déployer son espace psychique et ses capacités. « Le bilan psychologique s'inscrit dans une relation transférentielle et vient produire un effet de parole. Il s'agit pour le psychologue d'un acte de parole. »<sup>141</sup>. Si Léon pouvait en effet se présenter avec une façade timide, la parole a pu se déployer de manière spectaculaire au fur et à mesure de notre étude et de notre suivi avec lui comme en témoigne la suite de la passation du T.A.T où il a souhaité discuter et élaborer. Mathias s'est saisi également de la relation transférentielle avec nous. La différence majeure étant qu'il a semblé plus investir la psychologue que nous tandis que Léon nous a investi uniquement au détriment de la psychologue. Cette différence n'est pas étonnante compte tenu des investissements et contre investissements chez l'adolescent, montrant l'enjeu de nouveaux choix d'objets identificatoires et relationnels. En deçà, nous sommes tentés de soulever l'hypothèse que ces choix d'objets pour nos deux cas représentent leur construction œdipienne. Pour Mathias il s'agirait d'un œdipe positif où la mère et les figures féminines font l'objet de séduction, d'érotisation de la relation tandis que les figures masculines et paternelles sont absentes. Pour Léon il s'agirait d'un œdipe inversé avec l'investissement majeur des figures masculines et paternelles en dépit des figures féminines et maternelles très peu libidinalisées. Le bilan psychologique notamment le WISC-V a contribué aux mouvements d'autonomisation et de subjectivation de Mathias qui en prime a pris du plaisir dans la passation avec un certain enjeu de performance et de réussite.

---

<sup>141</sup> ARBISIO C., *Le bilan psychologique avec l'enfant ...*, op. cit., p. 16.

On constate ainsi une évolution après le bilan lorsqu'il a pu dire « je suis grand », se montrant capable de réaliser des choses seul. En effet, « la passation d'un bilan psychologique peut s'avérer un réel moment de plaisir [...] à penser et à réfléchir, à inventer et à comprendre, plaisir à fantasmer, à laisser se déployer une inventivité et une créativité parfois méconnues. »<sup>142</sup>. Nous pouvons faire le lien entre le plaisir et l'investissement psychique des apprentissages puisque les deux adolescents de notre étude ont présentés des compétences prises dans la relation et ont pu faire le lien avec la chose scolaire et l'investissement de la classe à l'IME. Nous avons par ailleurs restitué les résultats à l'enseignante de Mathias qui souhaitait connaître ses ressources. Cette transmission intra institutionnelle que nous avons réalisé a permis d'inscrire un pont transférentiel et active des positions et des investissements positifs entre nous, l'enseignante et Mathias, il s'agit d'un effet rendu possible par la psychothérapie institutionnelle. Autre aspect, les réunions institutionnelles dépassent le cadre de la transmission d'information et sont une véritable « constellation transférentielle »<sup>143</sup>. Ce faisant nous avons pu être interpellé sur les affects de tristesse de Mathias hors du champ de l'entretien clinique. Le travail de contenance institutionnelle et l'alliage des différents professionnels apparaissent être un moteur de la prise en charge. Ainsi, même si Mathias au départ ne souhaitait pas évoquer ses difficultés il a fini par nous en dire quelque chose de lui-même tout en montrant toujours un élan de subjectivation<sup>144</sup>. Ces éléments nous permettent de considérer que notre troisième hypothèse est concluante. Dans le WISC-V, les compétences cognitives sollicitées nécessitent l'apprentissage des consignes. Au vu de l'investissement de nos deux cas dans la passation, nous pouvons faire l'hypothèse que s'il y avait eu déplaisir dans la passation cela aurait impacté l'apprentissage des différentes tâches des subtests et auraient donc eu des effets délétères sur les processus en jeu. Mathias a notamment pu s'appuyer sur notre étayage pour comprendre le subtest Similitude. Pour le subtest Mémoire des chiffres il a commencé par une auto-dévalorisation et nous avons pu appuyer sur ses capacités afin de le mettre en confiance. Ainsi les tests ont pu avoir un effet narcissisant et subjectivant pour nos deux cas ce qui s'aligne avec ce que constatent également Chabert et Verdon, « les divers tests psychométriques [...] sont une occasion précieuse pour le psychologue d'évaluer le plaisir ou la dimension laborieuse du sujet à mobiliser ses capacités de pensée. »<sup>145</sup>. Ainsi comme le souligne De Mijolla-Mellor, « le plaisir de pensée n'est jamais étranger à cette extra-territorialité de l'intellect dont la

---

<sup>142</sup> CHABERT C., VERDON B., *Psychologie clinique et psychopathologie ...*, op. cit., p. 110.

<sup>143</sup> DELION P., *La constellation transférentielle*, Toulouse : Erès, coll. « Le carnet psy », 2022, p. 26.

<sup>144</sup> Annexes « Entretien préliminaire (Rorschach et T.A.T) : Mathias » p. 72.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 120.

fréquentation de l'inconscient est l'une des figures. ». L'intellect est donc aussi affaire d'inconscient comme nous l'avons vu avec Anzieu ce qui nous conduit à la question du sexuel infantile et de l'angoisse. Concernant l'angoisse chez nos deux cas celle-ci a pu être élaborée et n'a pas été trop invalidante, il s'agit essentiellement d'une angoisse de castration névrotique. Pour Mathias les problématiques familiales sont très manifestes et a pu perturber celui-ci durant notre étude. Par le biais de la confiance il a pu traiter cette angoisse. Néanmoins son rapport à la figure maternelle nous a interpellé. Mathias est au cœur d'une ambivalence envers sa mère, celle-ci apparaît à la fois contenant mais limitante. La réponse à la planche I du Rorschach a souligné la puissance maternelle<sup>146</sup>. Bien qu'il subisse une forme de dénigrement de sa mère il l'investi de manière positive. Dans le jeu transférentiel cela se retrouve sur l'investissement de Mathias des figures féminines telles la psychologue, l'enseignante et les éducatrices. Par ailleurs la séduction maternelle et le rapproché libidinal qui apparaissent à la planche 5 du T.A.T se projettent également sur la figure de la psychologue lorsque nous avons appris que Mathias parle de sexualité sans filtre et s'intéresse à ses origines. Les jeux de regards sont présents tout au long de notre étude, d'abord avec la psychologue et avec nous bien qu'il nous investisse finalement moins. Chez Mathias la lutte contre l'angoisse apparaît également dans l'inhibition permettant de ne pas trop dévoiler les affects et la pulsionnalité sexuelle. Dans ce mouvement le recours au descriptif, au perceptif permet pour Mathias une forme de contrôle de la réalité externe, notamment lorsqu'il a dit de nombreuses fois à son enseignante qu'il avait rendez-vous et qu'il répétait l'horaire. Il semble y avoir une corrélation entre l'inhibition cognitive que l'on peut déduire des résultats psychométriques avec l'inhibition névrotique qui semble avoir pour fonction de limiter les débordements fantasmatiques. L'inhibition apparaît tempérée pour Mathias lui permettant d'avoir certaine adaptabilité sociale. Pour Léon, l'angoisse est élaborée lorsqu'il a raconté au moment de la restitution du WISC-V sa grande inquiétude face à cet homme adulte croisé dans la rue qui l'a suivi en se léchant les lèvres. La verbalisation de cette situation qui s'est accompagnée de l'énonciation par le geste révèlent la capacité de mise en figurabilité et en représentation de la crainte du rapproché libidinal avec cet inconnu et la confrontation possible dans le fantasme de la sexualité génitale adulte. Il a en effet évoqué la peur que cet homme vienne dans sa chambre soulignant cette angoisse d'intrusion, de pénétration de l'intimité par l'effraction sexuelle. Cette mise en figurabilité et en dialogue adressée à nous de cet événement a permis à Léon de traiter l'angoisse et d'en faire quelque chose par le biais de la sécurité de la relation de confiance. L'inhibition est également présente

---

<sup>146</sup> Annexes pp. 76 « Analyse planche par planche du Rorschach » et 79 « Synthèse du Rorschach de Mathias ».

chez Léon, elle apparaissait plus forte au début de notre étude mais elle s'est tempérée par la suite. Nous pouvons donc affirmer que la seconde hypothèse est concluante puisque chez nos deux cas l'angoisse et l'inhibition ne sont pas invalidantes et permettent à ceux-ci d'être disponibles psychiquement pour les apprentissages et la relation à l'autre. Les bilans projectifs respectivement Rorschach et T.A.T nous ont été riches pour l'étude des processus de pensée chez nos deux cas. De manière comparative, les deux protocoles de Rorschach témoignent de la présence de l'inhibition, qui plus est sur un versant névrotique. En filigrane, la dimension sexuelle est apparente et fera l'objet du refoulement chez Mathias. Nous relevons une absence de kinesthésies humaines chez nos deux cas, facteurs relevant de processus larges tels que la conceptualisation, l'affectif etc. Néanmoins chez Mathias les kinesthésies sont animales sa pulsionnalité se mobilise sur un registre très animalier. Léon propose aussi des réponses animales ce qui laisse entendre une mobilisation pulsionnelle efficace mais qui trouve des voies plus infantiles. Pour Mathias particulièrement il aurait été pertinent d'utiliser le C.A.T afin d'approfondir ses capacités représentationnelles. Nos résultats au Rorschach et au T.A.T s'alignent avec ce que la littérature a mis en exergue notamment Boulanger qui exprimait que dans la déficience intellectuelle il y a un « surinvestissement du concret, du perceptif, du quotidien besogneux ritualisé, fétichisé »<sup>147</sup> comme en témoigne le nombre important de procédés de la série A (rigidité) et le recours premier à la réalité externe. De même, les coordonnées œdipiennes sont peu élaborées dans les deux T.A.T, mais nous avons pu identifier l'investissement psychique des figures parentales et d'identifications. Chez Mathias les figures féminines font l'objet d'un investissement libidinal sur un versant positif. Chez Léon les figures féminines font l'objet d'un désinvestissement comme on le repère dans le non investissement de la psychologue, la mère absente du protocole du T.A.T ou encore l'inscription des figures féminines dans son dessin après les figures masculines. Dans le Rorschach, la confusion méduse/cactus évoquée planche VII a laissé entendre une figure maternelle archaïque persécutante mais le reste des données cliniques ne permettent pas d'en dire plus, le rapport à la figure maternelle questionne toujours. Léon préfère par ailleurs jouer avec son frère qu'avec sa sœur, et nous investit particulièrement en étant dans la demande. La figure paternelle bénéficie chez Léon d'une dimension de transmission à laquelle il se réfère, à la planche 7BM mais aussi lorsqu'il a utilisé l'expression « pervers narcissique » du père<sup>148</sup>. Si le T.A.T de Mathias complète son Rorschach sur l'exploration de son fonctionnement psychique et permettent d'identifier la nature de l'inhibition, la défense par le refoulement et le recours au

---

<sup>147</sup> BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *loc. cit.*, p. 36.

<sup>148</sup> Annexes p. 119.



perceptif, il en est différemment pour Léon. Le Rorschach de Léon apparaît inhibé tandis que son T.A.T est bien plus élaboré et riche en procédés notamment de la série B (labilité). Le plaisir pris dans la relation semble porter ses processus de symbolisation à la planche 16 lorsqu'il a créé une histoire témoignant de sa capacité à utiliser des objets internes, soulignant une meilleure efficiente et le gain de plaisir. La planche 16 chez Mathias est intéressante est ce qu'elle indique sa capacité à se défendre de l'incapacité « on ne peut pas c'est tout blanc » en ayant recours à l'humour et notre étayage. Cependant cela ne nous donne pas d'indication sur sa capacité à jouer avec ses objets internes. Ainsi nous nous questionnons toujours actuellement où se situe Mathias dans son développement psychique, pris dans l'injonction maternelle il semble s'efforcer de s'en défaire tout en s'y référant. Ceci étant comme le rappelle Estellon la « période de l'adolescence dans l'évolution d'une vie constitue souvent un temps limite où vacillent bien des repères »<sup>149</sup>. En définitive, les résultats cliniques nous ont permis d'appréhender les profils cognitifs et de personnalité et termes de processus de pensée chez nos deux cas adolescents. Il s'ensuit qu'ils s'inscrivent tous deux dans un registre névrotique, Mathias apparaît du côté obsessionnel dans une tentative de contrôle de la réalité externe par le biais du regard également et de la focalisation sur les horaires et rendez-vous. Léon quant à lui semble être du côté de l'hystérie avec un foisonnement des affects et de la mise en relation par le biais essentiellement de la discussion. La relation d'objet est caractérisée par la génitalité et l'on a pu entrevoir la conflictualité intrapsychique pour Léon. Les coordonnées œdipiennes sont présentes bien que discrètes et peu conflictualisées mais peut-être est-ce le fruit de l'inhibition. Leurs organisations psychiques apparaissent ici compensées et n'ont pas de caractère invalidant. De ce fait, nous privilégions de parler ici de fonctionnement et d'organisation psychique témoignant de leur manière de s'inscrire dans le monde pour nos deux cas. Nous avons pu cocréer un espace psychique transitionnel qui a permis à nos deux cas de déployer leurs capacités de symbolisation, de représentation. « La situation projective peut alors être conçue, en tant que cadre et processus, comme support du processus de représentation, comme objet transitionnel du processus de représentation. Au-delà du matériel proposé, c'est donc l'ensemble de la situation qui constitue une sollicitation transitionnelle : le matériel, la consigne, le lien au clinicien »<sup>150</sup>. Enfin, le sexuel infantile qui est présent dans la vie psychique chez tout un chacun s'est bien révélé dans les processus de pensée à travers notamment des régressions libidinales dans les projectifs, mais de manière plutôt traitée.

---

<sup>149</sup> ESTELLON V., *Les états limites*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 2019, p. 15.

<sup>150</sup> ROMAN P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., 31.

## CONCLUSION

Ce travail de recherche théorico-clinique s'est inscrit pour nous dans une forme de continuité de ce qui avait été réalisé en Licence 3 dans notre travail d'étude « Les enjeux de la dynamique transférentielle du côté de la déficience intellectuelle infanto-juvénile ». Les possibilités offertes par le Master 1 nous ont permis d'aborder le handicap mental ou déficience intellectuelle par la clinique et sous un angle tout autre de la recherche puisque nous avons mis l'accent sur les processus de pensée spécifiques chez l'adolescent déficient. Bien que cette fois le transfert n'a pas été le concept mis sous les projecteurs de notre étude, nous avons pu constater que nos résultats cliniques sont inscrits dans une dynamique transférentielle inhérente et prise en compte dans la pratique clinique du psychologue orienté par la psychanalyse dont nous avons pu en identifier des effets. Le travail qui a pu être abouti avec nos deux cas cliniques montre bien la mise en lien de nos appareils psychiques dans la reconnaissance d'un inconscient, du désir, de l'infantile et des fantasmes chez tout un chacun, ce qui nous apparaît fondamental afin d'appréhender le handicap d'un point de vue psychanalytique.

Nous avons fait le choix d'avoir recours pour cette étude à trois bilans psychologiques car nous reconnaissons la valeur de ces outils et nous affirmons qu'ils ne nuisent pas à la spontanéité de la rencontre clinique mais qu'ils participent à faire élaborer d'autres aspects de la rencontre à travers le média qu'ils représentent. Pour approfondir notre étude sur le long terme nous aurions pu envisager l'usage du C.A.T pour nos deux cas ainsi que des dessins compte tenu des qualités projectives de ces outils.

Concernant les limites de notre études, nous reconnaissons qu'il s'agit d'un problème de temporalité puisque nous aurions aimé réaliser un peu plus d'entretiens cliniques avec nos deux cas. De même, nous n'avons pas eu le temps d'intégrer la restitution des projectifs bien que cette restitution a bien lieu en dehors de notre étude pour nos deux cas. Enfin, nos deux cas cliniques relèvent au niveau psychométrique de déficiences légères. Pour approfondir notre étude il aurait été intéressant d'étudier également des cas de déficiences moyenne, grave voire profonde afin de faire discuter les éléments sémiologiques et ceux relevant de la vie psychique.

Pour terminer, nous pouvons considérer que notre étude a été l'occasion de développer notre écoute clinique du sujet dans sa singularité, ainsi que la pratique des bilans psychologiques. Nous avons mis la question du plaisir au carrefour des processus affectifs et intellectuels, ce faisant nous avons-nous même pris du plaisir dans une dimension de partage avec l'institution et nos deux cas cliniques. Au fond, effcience ou déficience il y a toujours de la vie psychique.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D., *Le travail de l'inconscient*, Dunod, coll. « Psychismes », 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2013.
- ARBISIO C., *Le bilan psychologique avec l'enfant : clinique du WISC-V Approche psychanalytique*, Malakoff : Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2021.
- BOULANGER J., « Les troubles associés à la déficience intellectuelle », *EMPAN*, 2016, n°104, p. 31-37.
- BUSSY G. et DES PORTES V., « Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique », *Médecine Thérapeutique Pédiatrie*, 2008, v. 11, no 4, p. 196-201.
- CABASSUT J., *Le déficient mental et la psychanalyse*, Nîmes : Champ social, coll. « Psychanalyse et éducation spécialisée », 2005.
- CHABERT C., VERDON B., *Psychologie clinique et psychopathologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige manuels », 2020.
- CHABERT C., LOUET E., AZOULAY C., VERDON B., *Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique*, Malakoff : Dunod, coll. « Univers Psy », 2020.
- CHAPUIS E., « La longue histoire du QI », *Psychologie clinique*, 2018/2, n°46, p. 20-34.
- CHILAND C. (dir.), *L'entretien clinique*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2013, p. 130.
- CHOCRON M., LAOUINI I., « La relation d'objet et le penser chez des adolescents autistes », *Psychologie clinique et projective*, 2021/2, n°30.
- CICCONA A., (dir.), *La violence dans le soin*, Paris : Dunod, coll. « Inconscient et culture », 2014.
- CICCONA A., KORFF-SAUSSE S., SCHELLES R., MISSONNIER S., *Cliniques du sujet handicapé : actualités des pratiques et des recherches*, Ramonville Saint-Agne : Erès, coll. « Connaissances de la diversité », 2007.
- DE MIJOLLA-MELLOR S., *Le plaisir de pensée*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Bibliothèque de psychanalyse », 1992.
- DELEGUE A., « Les « troubles neurodéveloppementaux » : analyse critique », *Sud/Nord*, 2020/1, n°29, p. 105-133.
- DELION P., *Fonction phorique, holding et institution*, Toulouse : Erès, coll. « Thémapsy », 2008.
- DELION P., *La constellation transférentielle*, Toulouse : Erès, coll. « Le carnet psy », 2022.
- DESSONS M. (2014), *Psychopathologie de l'enfant*, 3e éd., Malakoff : Dunod, coll. « Psycho Sup », 2020.

- ECOTIERE M-A., PIVRY S., SCHELLES R., « Grandir avec un handicap : la transition adolescente », *Contraste*, 2016, n°44, p. 229-251.
- EMMANUELI M., « Clinique psychanalytique de la pensée à l'adolescence : le miroir projectif », *Le Carnet PSY*, 2013/3, n°170, p. 24-27.
- EMMANUELLI M., AZOULAY C., *Pratique des épreuves projectives à l'adolescence*, Paris : Dunod, 2009.
- ESQUIROL J.-E., *Des maladies mentales : considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*, Paris : J.-B. Baillière, 1838.
- ESTELLON V., *Les états limites*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 2019.
- FREUD A., *Le Moi et les mécanismes de défense*, Paris : PUF, 1996.
- FREUD S., *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XVII : 1923-1925, 1992.
- FREUD S., *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XIV : 1915-1917, 2000.
- FREUD S., *Métapsychologie*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. XIII : 1914-1915, 1988, p.167.
- FREUD S., *Trois essais sur la vie sexuelle*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Œuvres complètes » vol. VI : 1901-1905, 2006, p. 145.
- GUTTON P., *Le pubertaire*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2013.
- JUMEL B., *Guide clinique des tests chez l'enfant*, Paris : Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2014.
- KAES R., *Un singulier pluriel : La psychanalyse à l'épreuve du groupe*, Paris : Dunod, coll. « Psychismes », 2013.
- KORFF-SAUSSE S., « Approche psychanalytique du handicap », *Le carnet PSY*, 2012, n°159, p. 24- 27.
- KORFF-SAUSSE S. (dir.), *La vie psychique des personnes handicapées*, Toulouse : Erès, coll. « Connaissances de la diversité », 2009.
- LAGACHE D. (1955), *La psychanalyse*, 22<sup>e</sup> éd, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2019.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J.-B. (1967), *Vocabulaire de la psychanalyse*, 5<sup>e</sup> éd., Paris : Quadrige PUF, coll. « Dicos Poche », 2021.
- LEBOVICI S., DIAKTINE R., SOULE M., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 2004.
- OURY J., *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Lecques : Champ social, coll. « Psychothérapie institutionnelle », 2001.

PAQUETTE T., « Déficit intellectuel ou inhibition à penser ? », *Le journal des psychologues*, 2018, n°355, p. 64-67.

RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990.

ROMAN P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, 2<sup>ème</sup> éd., Malakoff : Dunod, coll. « Les outils du psychologue », 2022.

SALBREUX R., MISES R., « La notion de déficience intellectuelle et ses implications pratiques », *Contraste*, 2005, n°22-23, p. 23-47.

SPITZ R. A., (1947), *De la naissance à la parole*, Paris : PUF, 1968.

WECHSLER D., *WISC-V - Manuel d'administration et de cotation*, ECPA/PEARSON, 2016.

WEIL-BARAIS, A.. « Comment le cognitivisme a-t-il contribué à l'abandon du concept de « débilite mentale » ? Apports et limites. », *Psychologie Clinique*, 2018, 46(2), p. 71-83.

WIDLOCHER Daniel, « Empathie et co-pensée », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013, Vol. 3, p. 39-44.

WINNICOTT D. W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1989.

WINNICOTT D., *La mère suffisamment bonne*, trad. Fr. Kalmanovitch J., Michelin M. et Rosaz L., Paris : Payot, coll. « Petite biblio Payot classiques », 2006.

## ANNEXES

### I. Entretien préliminaire (WISC-V) : Mathias

Nous avons reçu Mathias en entretien à trois en ma présence et celle de sa psychologue référente. Mathias est content de venir et a prévenu son enseignante juste avant de nombreuses fois sur l'heure du rendez-vous. Durant l'entretien, Mathias regarde beaucoup la psychologue dans les yeux avec un sourire puis abaisse régulièrement le regard lorsqu'il s'exprime en arborant un air gêné. Nous avons prévenu Mathias de l'intérêt de réaliser un bilan psychométrique afin de connaître ses ressources. Nous lui avons présenté le bilan comme étant :

P- Des petits exercices à réaliser qui seront parfois faciles et parfois plus difficiles.

M- D'accord. Ce sera quoi les exercices ?


F- Mathias c'est moi qui te fera passer les exercices. Je te montrerai des images, des cubes et je te poserai des questions auxquelles tu devras répondre. Si tu n'y arrives pas, aucun problème on passera à la suite, je veux que tu fasses de ton mieux. ».

Mathias a été d'accord avec cela. La psychologue a proposé que nous lui montrons la mallette du WISC-V, nous avons donc montré d'abord les cubes à Mathias qui a évoqué :

M- J'ai déjà joué avec ces cubes.

Ensuite il a parlé d'un autre sujet, qu'il partage notamment avec la psychologue sur la question des langues. Mathias voudrait apprendre à parler anglais et sait dire « hello how are you » et « good bye ». La psychologue a proposé à Mathias un dessin mais il a dit « je ne sais pas dessiner moi » en arborant un sourire. Nous avons sorti une feuille et réalisé un dessin à trois. L'idée amuse Mathias qui prend le dessin avec légèreté et semble s'intéresser d'autant plus à la relation avec nous qu'à son dessin.

## II. Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Mathias



**WISC-V**  
ÉCHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER  
POUR ENFANTS - 5<sup>e</sup> ÉDITION

Calcul de l'âge de l'enfant		
Année	Mois	Jour
Date d'administration	2023	02 02
Date de naissance	2008	01 23
Âge	15	00 10

Nom de l'enfant : [REDACTED]

Nom du psychologue : Pabien Bedeico

### Conversion des notes brutes en notes standard

Subtest	Note brute	Note standard					
Cubes	30		8			8	
Similitudes	23	6				6	
Matrices	16			6		6	
Mémoire des chiffres	18				5	5	
Code	43					7 7	
Vocabulaire	20	5				5	
Balances	15			5		5	
Puzzles visuels	13		6			(6)	
Mémoire des images	23				7	(7)	
Symboles	22					6 (6)	
Information						( )	
Séquence Lettres-Chiffres						( )	
Battage						( )	
Compréhension	22					8 (8)	
Arithmétique						( )	
<b>Somme des notes standard</b>		<b>11</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>42</b>
		Comp. Verb.	Visuo spat.	Rais. Flu.	Mém. Trav.	Vit. Trait.	Échelle Totale

### Profil des notes standard

	Compréhension Verbale		Visuo spatial		Rais. Fluide		Mém. de Travail		Vitesse de Traitement						
	SIM	VOC	INF	CON	CLU	PLU	MAT	BAL	ARI	MCH	MIN	SLC	COD	SYM	BAR
19															
18															
17															
16															
15															
14															
13															
12															
11															
10															
9															
8															
7															
6															
5															
4															
3															
2															
1															

### Profil des notes composites

	ICV	IVS	IRF	IMT	IVT	QIT
	76	84	74	76	80	73

### Conversion des sommes des notes standard en notes composites

Échelle	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	Intervalle de confiance (99% ou 95%)
Compréhension Verbale	11	ICV 76	5	70-83
Visuospatial	14	IVS 84	14	78-93
Raisonnement Fluide	11	IRF 74	4	63-83
Mémoire de Travail	12	IMT 76	5	70-87
Vitesse de Traitement	13	IVT 80	3	73-92
Échelle Totale	42	QIT 73	4	68-81

**Cahier d'administration**

Nom de l'enfant : [REDACTED]  
Nom du psychologue : Fabien Federico

Calcul de l'âge de l'enfant		
Année	Mois	Jour
2023	02	02
2009	04	23
15	00	10

**1. Cubes**

**Limite de temps :** voir chaque item  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item

<p><b>Départ</b> Âges 6-7 : Item 1 Âges 8-16 : Item 3</p>	<p><b>Retour</b> Âges 8-16 Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.</p>	<p><b>Arrêt</b> Après 2 notes 0 consécutives</p>	<p><b>Cotation</b> Items 1-3 : Noter 0, 1 ou 2 points. Items 4-9 : Noter 0 ou 4 points. Items 10-13 : Noter 0 ou 4 à 7 points. CUBs Items 1-3 : Noter 0, 1 ou 2 points. Items 4-13 : Noter 0 ou 4 points. CUBs Item 1 : Noter 0, 1 ou 2 points. Items 2-9 : Noter 0 à 4 points. Items 10-13 : Noter 0 à 12 points.</p>
-------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Item	Présentation	Cubes nécessaires	Temps limite	Temps mis pour répondre		Note partielle optimale			Construction		Note			
6-7	1. Enfant Examineur	Modèle et image	4	30"	Essai 1	Essai 2	0	1	2	Essai 1	Essai 2	0	Essai 2	Essai 4	2
	2.	Modèle et image	8	45"	Essai 1	Essai 2	0	1	2	3	4	0	Essai 2	Essai 1	2
8-16	3. Enfant Examineur	Modèle et image	8	45"	Essai 1	Essai 2	0	1	2	3	4	0	Essai 2	Essai 1	2
	4.	Image	4	45"			0	1	2	3	4	0			4
	5.	Image	4	45"			0	1	2	3	4	0			4
	6.	Image	4	75" (1:15)	99		0	1	2	3	4	0			4
	7.	Image	4	75" (1:15)	28		0	1	2	3	4	0			4
	8.	Image	4	75" (1:15)	1:30		0	1	2	3	4	0	0		4
	9.	Image	4	75" (1:15)	1:00		0	1	2	3	4	0			4
	10.	Image	9	120" (2:00)	7:59		0	1	2	3	4	5	6	7	8







Suite





## 1. Cubes (suite)

Arrêt après 2 notes 0 consécutives

Item	Présentation	Cubes nécessaires	Temps limite	Temps mis pour répondre	Note partielle optionnelle	Construction	Note																					
11.	 Image	9	120" (2:00)	2:00 observé volontaire	<table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-50</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-50	1-30	4	5	6	7
0	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-50	1-30																									
4	5	6	7																									
12.	 Image	9	120" (2:00)		<table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-50</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-50	1-30	4	5	6	7
0	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-50	1-30																									
4	5	6	7																									
13.	 Image	9	120" (2:00)		<table border="1"> <tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-50</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-50	1-30	4	5	6	7
0	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-50	1-30																									
4	5	6	7																									
CUBs (Max = 45)		CUBs (Max = 62)		Cubes Note brute totale (Maximum = 58)		30																						

## 2. Similitudes



Départ

Âges 6-7 : Item d'exemple, puis Item 1  
Âges 8-11 : Item d'exemple, puis Item 3  
Âges 12-16 : Item d'exemple, puis Item 8



Retour

Âges 8-16  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt

Après 2 notes 0 consécutives



Cotation

Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.  
Noter 0, 1 ou 2 points.

Item	Réponse	Note
Ex. Trois - Quatre	nombre de chiffres	
†1. Raisins - Pommes	fruits	0 1 (3)
†2. Rouge - Vert	couleurs	0 1 (2)
3. Papillon - Abeille	insectes	0 1 (2)
4. Lait - Eau	aliments - qu'on boit	0 1 (2)
†5. Chemise - Chaussure	habits	0 1 (2)
†6. Frère - Soeur	famille	0 1 (2)
7. Couteau - Fourchette	couteaux	0 1 (2)
†8. Été - Hiver	mais je sais pas	(0) 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

## 2. Similitudes (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
9. Camion - Train	transport	0 1 2
10. Triste - Heureux	ne sont pas	0 1 2
11. Équerre - Compas	outils mathématiques	0 1 2
12. Genou - Cheville	parties de corps jambe	0 1 2
13. Ciment - Argile	ou briques	0 1 2
14. Électricien - Plombier	troufif	0 0 2
15. Or - Plomb	et rare et cher plomb	0 1 2
16. Glace - Vapeur	vapeur chaude <u>pluie</u>	0 0 2
17. Éphémère - Permanent	comprend pas mot permanent	0 1 2
18. Rivière - Montagne	ou fontaine plus haut plus bas	0 1 2
19. Lumière - Son	par éclairer, par écouter	0 1 2
20. Demande - Réclamation		0 1 2
21. Espace - Temps		0 1 2
22. Permettre - Empêcher		0 1 2
23. Réalité - Rêve		0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de notation.

Similitudes  
Note brute totale  
(Maximum = 46)

23

### 3. Matrices

**Départ**  
 Âges 6-8 : Items d'exemple A et B, puis Item 1  
 Âges 9-11 : Items d'exemple A et B, puis Item 5  
 Âges 12-16 : Items d'exemple A et B, puis Item 9

**Retour**  
 Âges 9-16  
 Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en **ordre inverse** jusqu'à obtention de deux notes partiales consécutives.

**Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives

**Cotation**  
 Les réponses correctes sont en couleur et en gras.  
 Note 0 ou 1 point.

Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note
6-10	Ex A. 1 2 <b>3</b> 4 5		11.	<b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		23.	1 2 3 4 5 0 1	
	Ex B. <b>1</b> 2 3 4 5		12.	1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		24.	1 2 3 4 5 0 1	
6-8	1. 1 2 <b>3</b> 4 5 0 <b>1</b>		13.	1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		25.	1 2 3 4 5 0 1	
	2. 1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		14.	<b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		26.	1 2 3 4 5 0 1	
	3. 1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		15.	1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		27.	1 2 3 4 5 0 1	
	4. 1 2 <b>3</b> 4 5 0 <b>1</b>		16.	1 <b>2</b> 3 <del>4</del> 5 0 <b>1</b>		28.	1 2 3 <b>4</b> 5 0 1	
9-11	5. 1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		17.	1 <b>2</b> 3 4 5 <b>0</b> 1		29.	1 2 3 4 5 0 1	
	6. 1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		18.	1 2 3 4 <b>5</b> <b>0</b> 1		30.	1 2 3 4 5 0 1	
	7. 1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		19.	1 2 3 4 <b>5</b> <b>0</b> 1		31.	1 2 3 4 5 0 1	
	8. <b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		20.	1 2 3 4 5 0 1		32.	1 2 3 4 5 0 1	
12-16	9. 1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		21.	1 2 3 4 5 0 1		Matrices Note brute totale <b>16</b> (Maximum = 32)		
	10. 1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		22.	1 2 3 4 5 0 1				

### 4. Mémoire des chiffres

**Départ**  
 Ordre direct  
 Âges 6-16 : Item 1  
 Ordre inverse  
 Âges 6-16 : Item d'exemple, puis Item 1  
 Ordre croissant  
 Âges 6-7 : Item de prévisualisation, Items d'exemple A et B, puis Item 1  
 Âges 8-16 : Items d'exemple A et B, puis Item 1

**Arrêt**  
 Ordre direct  
 Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Ordre inverse  
 Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Ordre croissant  
 Âges 6-7 : Après une réponse incorrecte à l'Item de prévisualisation OU après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Âges 8-16 : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

**Cotation**  
 Note 0 ou 1 point pour chaque essai  
**MCO, MCI et MCC**  
 Notes brutes totales respectives pour l'Ordre direct, l'Ordre inverse et l'Ordre croissant  
**EMCO, EMCI et EMC**  
 Nombre de chiffres rappelés au dernier essai coté 1 point, respectivement pour l'Ordre direct, l'Ordre inverse et l'Ordre croissant

#### Ordre direct

Item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note
6-16	1.	2-9	0 <b>1</b>	0 1 <b>2</b>
		5-4	0 <b>1</b>	
2.	3-9-6		0 <b>1</b>	0 1 <b>2</b>
		6-5-2	0 <b>1</b>	
3.	5-4-1-7		<b>0</b> 1	0 <b>1</b> 2
		9-1-6-8	0 <b>1</b>	
4.	8-2-1-9-6		0 <b>1</b>	0 <b>1</b> 2
		7-2-3-4-9	21	
5.	5-7-3-6-4-8		<b>0</b> 1	0 1 2
		3-8-4-1-7-5	5 C 8-13-5	
6.	2-1-8-9-4-3-7		0 1	0 1 2
		7-8-5-2-1-6-3		

Suite

#### 4. Mémoire des chiffres (suite)

Améli après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

##### Ordre direct

Item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note
7.	1-8-4-2-7-5-3-6		0 1	0 1 2
	2-7-9-6-3-1-4-8		0 1	
8.	7-2-6-1-9-4-8-3-5		0 1	0 1 2
	4-3-8-9-1-7-5-6-2		0 1	
9.	6-2-5-3-1-9-8-5-4-7		0 1	0 1 2
	9-4-3-8-7-5-2-9-6-1		0 1	

EMCD (Max = 10)	Mémoire des chiffres en Ordre direct (MCD) Note brute totale (Maximum = 15)	6
5		

##### Ordre inverse

Item	Essai	Réponse correcte	Réponse	Note d'essai	Note
Ex.	9-4	4-9	✓		
	5-6	6-5	✓		
1.	2-1	1-2		0 ①	0 1 ②
	1-3	3-1		0 ①	
2.	3-9	9-3		0 ①	0 1 ②
	8-5	5-8		0 ①	
3.	2-3-6	6-3-2	362	① 1	0 1 2
	5-4-1	1-4-5	135	① 1	
4.	4-5-8	8-5-4	845	① 1	0 1 2
	2-7-5	5-7-2		0 1	
5.	7-4-5-2	2-5-4-7		0 1	0 1 2
	9-3-8-6	6-8-3-9		0 1	
6.	2-1-7-9-4	4-9-7-1-2		0 1	0 1 2
	5-6-3-8-7	7-8-3-6-5		0 1	
7.	1-6-4-7-5-8	8-5-7-4-6-1		0 1	0 1 2
	6-3-7-2-9-1	1-9-2-7-3-6		0 1	
8.	8-1-5-2-4-3-6	6-3-4-2-5-1-8		0 1	0 1 2
	4-3-7-9-2-8-1	1-8-2-9-7-3-4		0 1	
9.	3-1-7-9-4-6-8-2	2-8-6-4-9-7-1-3		0 1	0 1 2
	9-8-1-6-3-2-4-7	7-4-2-3-6-1-8-9		0 1	

EMCI (Max = 6)	Mémoire des chiffres en Ordre inverse (MCI) Note brute totale (Maximum = 15)	4
2		

Suite →

#### 4. Mémoire des chiffres (suite)

##### Ordre croissant

Arrêt après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

Item de préjugés	Réponse correcte	Correct
6-7 Compter	L'enfant compte correctement au moins jusqu'à 3	O N

Item	Essai	Réponse correcte	Réponse	Note d'essai	Note
6-7 Ex A.	3-1	1-3	✓		
	8-8	6-8	✓		
Ex B.	5-2-4	2-4-5	✓		
	4-3-3	3-3-4	✓		
1.	4-1	1-4		0 (1)	0 1 (2)
	3-2	2-3		0 (1)	
2.	5-2-7	2-5-7		0 (1)	0 1 (2)
	1-8-6	1-6-8		0 (1)	
3.	7-5-8-1	1-5-7-8		0 (1)	0 1 (2)
	4-2-9-3	2-3-4-9	2	0 (1)	
4.	1-5-6-2-8	1-2-5-6-8		0 (1)	0 (1) 2
	2-8-4-7-9	2-4-7-8-9		(1) 1	
5.	3-3-6-1-5	1-3-3-5-6		0 (1)	0 (1) 2
	4-9-4-6-9	4-4-6-9-9		(1) 1	
6.	8-5-2-5-3-7	2-3-5-5-7-8		(1) 1	0 1 2
	6-1-4-7-9-3	1-3-4-6-7-9		(1) 1	
7.	9-7-9-6-2-6-8	2-6-8-7-8-9-9		0 1	0 1 2
	3-1-7-5-1-6-5	1-1-3-5-5-7-8		0 1	
8.	6-9-6-2-1-3-7-9	1-2-3-6-6-7-9-9		0 1	0 1 2
	1-4-8-5-4-8-7-4	1-4-4-4-5-7-8-8		0 1	
9.	2-5-7-7-4-8-7-5-2	2-2-4-5-5-7-7-7-8		0 1	0 1 2
	9-1-8-3-6-3-9-2-6	1-2-3-3-6-6-8-9-9		0 1	

EMCC (Max = 5)	Mémoire des chiffres en Ordre croissant (MCC) Note brute totale (Maximum = 18)	8
	Mémoire des chiffres Note brute totale (Maximum = 54)	48

#### 5. Code

Livres de temps : 120 secondes

**Départ** : Ages 6-7 : Item de démonstration de Code A, items d'exemple, puis items de test  
**Arrêt** : Après 120 secondes  
**Correction** : Utiliser la grille de correction Code pour coter les réponses

	Forme	Temps limite	Temps mis pour répondre	Note brute totale
6-7	A	120" (2:00)		(Max = 70)
8-10	B	120" (2:00)	2:00	(Max = 117) 43

Code

Forme B : 8-16 ans

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε	∧	∩	∖	⊗	✓	○	Γ	~

Démonstration Exemple

2	4	1	9	5	7	3	8	6	3	5	7	2	8	4	6	9	1
∧	∖	ε	2	⊗	○	∩	Γ	✓	∩	⊗	○	∧	Γ	∖	✓	⊗	ε

3	2	6	1	9	8	4	7	5	6	3	2	7	1	8	9	5	4
∩	∧	✓	ε	~	Γ	∖	○	⊗	✓	∩	∧	○	ε	Γ	~	⊗	∖

6	9	2	5	4	1	7	3	8	2	4	6	9	5	7	1	8	3
✓	~	∧	⊗	∖	ε	○	∩	Γ	∧	∖	✓	~	⊗	○	ε		

5	3	8	7	2	6	1	9	4	5	1	8	3	7	6	2	4	9

1	8	4	6	3	9	2	5	7	4	8	3	1	6	9	7	2	5

9	1	5	4	7	3	8	6	2	1	9	4	6	3	5	8	7	2

8	5	7	3	6	2	9	4	1	7	2	5	8	9	3	4	1	6

## 6. Vocabulaire



**Départ**  
 Âges 6-7 : Item 1  
 Âges 8-11 : Item 5  
 Âges 12-16 : Item 9



**Retour**  
 Âges 8-16  
 Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



**Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives



**Cotation**  
 Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation  
 Items 1-4 : Noter 0 ou 1 point.  
 Items 5-29 : Noter 0, 1 ou 2 points.

	Item	Réponse	Note
6-7	†1. Fleur		0 0
	2. Soleil		0 0
	3. Seau		0 0
	4. Poire		0 0
8-11	†5. Savon	se laver les mains, prendre la douche	0 1 2
	†6. Médaille	quand tu remportes une course, précieux	0 1 2
	7. Manteau	pour se couvrir, vêtements	0 1 2
	8. Souris	animal, tous le monde a peur	0 1 2
12-16	†9. Obéir	écouter les gens quand ils disent de faire un truc	0 0 2
	†10. Remède	ne sait pas	0 1 2
	11. Comestible	ne sait pas	0 1 2
	12. Ancien	Vieux, vélo ancien	0 1 2
	13. Île	désert ne sait pas, petit	0 1 2
	14. Rarement	pas souvent	0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite →

## 6. Vocabulaire (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
15. Grandir	grandir avec l'âge, pousser	0 1 2
16. Transparent	voir à travers	0 1 2
17. Énervant	énervé	0 1 2
18. Précis	précision, les bords	0 1 2
19. Nutritif	se saut pas	0 1 2
20. Engloutir		0 1 2
21. Migrer		0 1 2
22. Unanime		0 1 2
23. Prospector		0 1 2
24. Persuader		0 1 2
25. Obsolète		0 1 2
26. Frugal		0 1 2
27. Aberration		0 1 2
28. Prolixe		0 1 2
29. Affable		0 1 2

Vocabulaire  
Note brute totale  
(Maximum = 54)

20



## 7. Balances



Limite de temps : voir chaque item  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item



Départ  
Âges 6-8 : item d'exemple A, puis item 1  
Âges 9-16 : item d'exemple B, puis item 4



Retour  
Âges 9-16  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt  
Après 3 notes 0 consécutives



Cotation  
Les réponses correctes sont en encadré et en gras.  
Note 0 ou 1 point.

	Item	Temps limite	Temps mis pour répondre	Réponse	Note		Item	Temps limite	Temps mis pour répondre	Réponse	Note
8-9	Ex A.			1 (2) 3 4 5			17.	20"	5	1 2 3 (4) 5 (0) 1	
	1.	20"		1 2 (3) 4 5 0 (1)			18.	20"	13	1 2 (3) 4 5 (0) 1	
	2.	20"		(1) 2 3 4 5 0 (1)			19.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	3.	20"		1 2 3 (4) 5 0 (1)			20.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
9-10	Ex B.			1 (2) 3 4 5			21.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	4.	20"	3	1 2 3 4 (5) 0 (1)			22.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	5.	20"	3	1 2 (3) 4 5 0 (1)			23.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	6.	20"	4	1 2 (3) 4 5 0 (1)			24.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	7.	20"	2	1 2 3 (4) 5 0 (1)			25.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	8.	20"	3	1 2 3 (4) 5 0 (1)			26.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	9.	20"	6	(1) 2 3 4 5 0 (1)			*27.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	10.	20"	6	1 2 (3) 4 5 0 (1)			28.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	11.	20"	5	1 2 3 (4) 5 0 (1)			29.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	12.	20"	4	1 2 3 4 (5) 0 (1)			30.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	13.	20"	6	1 (2) 3 4 5 0 (1)			31.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	14.	20"	15	1 (2) 3 4 5 0 (1)			32.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	15.	20"	4	1 2 (3) 4 5 0 (1)			33.	30"		1 2 3 4 5 0 1	
	16.	20"	6	1 2 (3) 4 (5) 0 1			34.	30"		1 2 3 4 5 0 1	

\*Avant l'administration de l'item 27, dire : **Maintenant, tu dois regarder ces trois balances pour trouver la bonne réponse.**

Balances  
Note brute totale  
(Maximum = 34)

45

## 8. Puzzles visuels



Limite de temps : 30 secondes  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item



Départ

Âges 6-8 : Item de démonstration, Item d'exemple, puis Item 1  
Âges 9-11 : Item de démonstration, Item d'exemple, puis Item 5  
Âges 12-16 : Item de démonstration, Item d'exemple, puis Item 8



Retour

Âges 9-16  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.



Arrêt

Après 3 notes 0 consécutives



Cotation

Les réponses correctes sont en soulés et en gras.

Noter 0 ou 1 point.

	Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note	Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note	Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note
1-16	Démo				10.	16		0 1	21.			0 1
	Ex				11.	10		0 1	22.			0 1
5-8	1.	4		0 1	12.	21		0 1	23.			0 1
	2.	4		0 1	13.	17		0 1	24.			0 1
	3.	8		0 1	14.	20		0 1	25.			0 1
	4.	7 <i>il est plus</i>		0 1	15.	15		0 1	26.			0 1
9-11	5.	7		0 1	16.	pas		0 1	27.			0 1
	6.	7		0 1	17.			0 1	28.			0 1
	7.	29		0 1	18.			0 1	29.			0 1
12-16	8.	16 <i>pas de réponse</i>		0 1	19.			0 1	Puzzles visuels Note brute totale (Maximum = 29)			
	9.	26 <i>relance</i>		0 1	20.			0 1				43

## 9. Mémoire des images

Exemple A-Item 3 : Exposer le stimulus pendant 3 secondes  
Exemple B-Item 26 : Exposer le stimulus pendant 5 secondes

**Départ**  
Âges 6-10 : Items d'exemple B et C, puis Item 4

**Retour**  
Âges 6-10  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
Après 3 notes 0 consécutives

**Cotation**  
Noter les réponses mot pour mot.  
Items 1-3 : Noter 0 ou 1 point.  
Items 4-26 : Noter 0, 1 ou 2 points.  
**EMIR**  
Nombre d'images rappelées sur la page Stimulus pour le dernier item avec une note parfaite.  
**EMIR**  
Nombre d'images rappelées sur la page Réponses pour le dernier item avec une note parfaite.

Item	Réponse correcte	Réponse		Note
Ex A, B		Essai 1	Essai 2	
†1. A				0 ①
†2. C				0 ①
3. E				0 ①
→ Ex B, B-A		Essai 1 ✓	Essai 2	
Ex C, D-A		Essai 1 ✓	Essai 2	
14. C-D				0 1 ②
†5. B-A				0 1 ②
6. A-E				0 1 ②
7. F-B				0 1 ②
8. A-B-E				0 1 ②
9. B-E-D				0 1 ②
10. D-F-C				0 1 ②
11. A-F-E				0 1 ②
12. F-C-B				0 1 ②
13. B-H-C		BHA		0 1 2
14. A-C-E-F				0 1 ②
15. B-C-F-D		CFDE		0 1 2
16. G-B-D-F		GBDF		0 1 2
17. G-D-B-A		GDBA		0 1 2
18. C-B-I-H				0 1 2
19. D-G-A-I				0 1 2
20. E-F-H-B-A				0 1 2
21. E-G-B-C-H				0 1 2
22. F-B-I-H-D				0 1 2
23. A-C-F-H-K-E				0 1 2
24. L-B-H-I-J-D				0 1 2
25. H-B-L-G-C-E-J				0 1 2
26. G-A-K-C-F-D-I-B				0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

EMIR  
(Max = 5)

EMIR  
(Max = 12)

Mémoire des images  
Note brute totale  
(Maximum = 49)

23

# 10. Symboles

Limite de temps : 120 secondes



Départ

Âges 8-7 : Items de démonstration de Symboles A, Items d'exemple, puis Items de test.  
 Âges 8-16 : Items de démonstration de Symboles B, Items d'exemple, puis Items de test.



Arrêt  
Après 120 secondes



Catégorie

Utiliser la Grille de correction Symboles pour vérifier les réponses.  
 Soustraire le total des Réponses Incorrectes du total des Réponses Correctes.  
 Si la note brute est  $\leq 0$ , noter 0.

Forme	Temps limite	Temps mis pour répondre	Total Réponses Correctes	Total Réponses Incorrectes	Note brute totale
6-7 → A	120 (2:00)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> (Max = 42)
8-16 → B	120 (2:00)	2:00	23	12	22 (Max = 60)

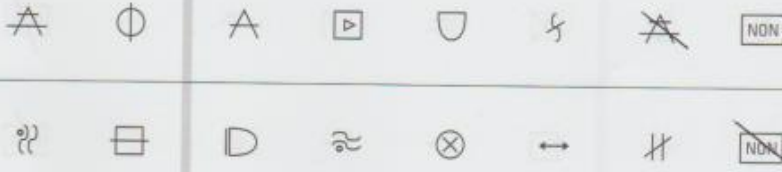
  

Temps en secondes	120	111 - 119	≤ 110
Points de bonification	0	1	2
Note brute totale	40	41	42

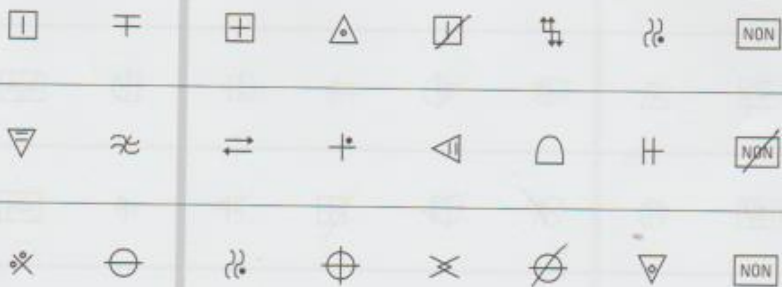
## Symboles

Forme B : 8-16 ans

### Items de démonstration



### Items d'exemple






## 14. Compréhension

Départ  
Après 6-11 : Item 1  
Après 12-16 : Item 2

Retour  
Après 12-16  
Si cas de note partielle à un des deux premiers items précédents, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes partielles consécutives.

Arrêt  
Après 3 notes 0 consécutives

Cotation  
Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation  
Note 0 : 1 ou 2 points

Item	Item	Réponse	Note
6-11	+1. Dents	pour avoir les dents blanches et bonne haleine	0 1 ②
	+2. Chien	il peut mordre, si le maître dit qu'il faut gentil tu peux le caresser	0 1 ②
12-16	13. Calendriers	pour voir quel jour on est	0 1 ②
	14. Se laver les mains	pour l'hygiène, pour la propreté	0 1 ②
	5. Légumes	C'est bon pour la santé. Est-ce qu'on peut grossir avec les légumes ?	0 1 ②
	6. Ceinture de sécurité	En cas d'accident, si le conducteur frappe un coup sec tu pourrais te faire un mal de crâne. Pour te protéger.	0 1 ②
	7. Fumée	Appelle les pompiers	0 1 ②
	8. Pratique du sport	C'est bien pour le corps, la santé. Rais de ses grands parents	0 1 ②

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

§ Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

15

## 14. Compréhension (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Item	Réponse	Note
	9. Tâches ménagères	Pour aider les parents Me débrouiller	0 ① 2
10	10. Lumière	Pour l'électricité	0 ① 2
	11. Mots de passe	Pour garder ton code secret, pour avoir accès	0 1 ②
	12. Portables	Se déplace les autres et le com	0 ① 2
	13. Langues étrangères	travaille dans un autre pays. Je veux parler anglais... j'en veux apprendre ne comprend pas	0 ① 2
	14. Parole donnée	si on dit quelque chose	① 1 2
	15. Examen	si on rate, 0/20, tu rentres à la maison et tu te fais engueuler	① 1 2
	16. Invention écriture	si tu sais plus écrire ni compter tu ne trouves pas de travail	① 1 2
	17. Chandelle		0 1 2
	18. Grandeur du soleil		0 1 2
	19. Changements science		0 1 2

§ Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Compréhension  
Note brute totale  
(Maximum = 36)

26



# Compte rendu du bilan psychométrique de Mathias Né le 23 / 01 / 2008

- Dates de la passation : 02/02/2023 et 09/02/2023

Test(s) utilisé(s) :

- **WISC-V** (Échelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants – 5<sup>ème</sup> édition).

Entretien réalisé avec : Mathias

Document(s) transmis :

- Aucun.

## Motif de consultation

Bilan réalisé à l'âge de **15 ans, 0 mois et 10 jours**, pour cause de l'absence de bilan psychométrique dans le dossier de Mathias et dans le cadre d'une évaluation de son fonctionnement cognitif afin d'éclairer sur ses potentialités et ses besoins actuels.

## **PRÉAMBULE**

**Il convient de souligner le caractère évolutif des résultats obtenus qui correspondent à une observation de l'effcience de ce jeune à un moment choisi de son parcours. Les résultats sont à considérer en tenant compte des éléments anamnestiques et environnementaux.**

## Attitude et comportement durant la passation

Lors du bilan, Mathias présente une attitude agréable, c'est un jeune souriant avec un certain humour qui participe avec motivation. La passation s'est déroulée en deux fois et Mathias a su rester concentré et attentif tout le long des subtests, il cherche à bien faire. Au moment de la présentation des consignes avant le premier subtest, il a affirmé n'avoir pas besoin de pause. Il s'inscrit dans la relation au clinicien en prenant la parole régulièrement entre les subtests.

Mathias peut montrer un certain esprit de compétition où il manifeste une envie de réussir, particulièrement dans les épreuves chronométrées (Cubes, Codes, Balances, Puzzles visuels et Symboles) ce qui lui permet de mobiliser une attention sélective intéressante et performante sur un délai.

Mathias est gaucher et présente une motricité fine correcte à l'écriture. Il dit avoir bien dormi et se sent en forme. A la fin de chaque subtest, ses ressentis lui sont demandés et il a pu verbaliser si une épreuve a été facile ou non pour lui.

## WISC-V - Évaluation Psychométrique

**ICV = 76** [Percentiles : 5 ; intervalle de confiance à 95 % de 70-88], zone faible

**Indice de Compréhension Verbale (ICV).** Cet indice est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves « Similitudes » et « Vocabulaire ». Il évalue les capacités d'abstraction, de conceptualisation ainsi que les capacités verbales à travers le stock lexical et la mémoire sémantique à long terme. Il s'agit d'une évaluation de l'intelligence par l'intermédiaire du langage.

	<b>Similitudes</b>	<b>Vocabulaire</b>	Compréhension (optionnel)
Notes standard	6	5	8

L'épreuve « **Similitudes** » consiste à mettre en exergue les liens communs entre des dyades de mots. Les capacités d'abstraction et de conceptualisation sont fortement sollicitées.

Lors de cette épreuve, Mathias obtient un score situé dans la zone faible.

Mathias ne comprend pas la consigne au départ mais il a pu comprendre ensuite à partir de l'exemple et enchaîner les bonnes réponses jusqu'à l'item 7. Mathias a parfois des difficultés à s'extraire des mots qu'il entend pour trouver une catégorie qui les rassemble et peut parfois répéter le mot qui vient d'être énoncé quand on lui demande de préciser ou de trouver un synonyme.

L'épreuve « **Vocabulaire** » consiste à définir des mots, la mémoire sémantique est sollicitée. Le score est situé dans la zone faible.

Cette épreuve a été difficile pour Mathias qui ne comprend pas certains mots. Il a pu évoquer le fait qu'il a des idées sur les mots mais qu'il ne sait pas toujours comment dire pour expliquer.

Lors de l'épreuve « **Compréhension** », Mathias doit analyser des situations et expliquer comment réagir. La compréhension des attentes sociales et comportementales est fondamentale pour ce subtest. Le score obtenu est situé dans la zone moyenne basse, ce qui montre que Mathias comprend correctement une grande partie des situations et conventions sociales. Il a parfois besoin qu'on lui demande de préciser pour qu'il verbalise un peu plus.

**IVS = 84** [Percentiles : 14 ; intervalle de confiance à 95 % de 78-93], zone moyenne basse

L'**indice visuo-spatial (IVS)** évalue les capacités de motricité fine, de visuo-construction, d'endurance cognitive sur un support visuel et abstrait. L'IVS est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves de « Cubes » et « Puzzles visuels ».

	<b>Cubes</b>	<b>Puzzles visuels</b>
Notes standard	8	6

L'épreuve « **Cubes** » (première épreuve du bilan) évalue les capacités de planifications sur un support pratique. Il s'agit de reproduire des figures à travers des manipulations pratiques fines, mobilise l'analyse visuospatiale et des capacités de planifications.

Lors de cette épreuve, Mathias obtient un score situé dans la zone moyenne basse.

Les items de 1 à 7 sont réussis avec succès avec une rapidité de construction satisfaisante, Mathias a pu dire au départ que c'était facile. L'item 8 a perturbé Mathias qui a commencé à construire puis a défilé l'assemblage. L'item 10 a été réussi à la limite du temps requis, c'est aussi le premier item à 9 cubes (les précédents sont à 4 cubes), cet item a mobilisé de nombreuses ressources cognitives chez Mathias. A l'item 11 Mathias a souhaité finir la construction mais il a fini par abandonner.

L'épreuve « **Puzzles visuels** » évalue la flexibilité mentale sur un support visuospatial abstrait. Cette épreuve est chronométrée. Il s'agit d'effectuer des rotations mentales sur des images afin de les agencer correctement. Le score obtenu est situé dans la zone faible.

Durant cette épreuve, Mathias est stimulé par le temps et se préoccupe du temps qu'il a mis pour réaliser certains items. Il est capable d'expliquer son raisonnement pour trouver la réponse.

**IRF = 74** [Percentiles : 4 ; intervalle de confiance à 95 % de 69-83], zone faible

L'**indice de raisonnement fluide (IRF)** évalue la capacité à poser des hypothèses et à résoudre des problèmes. La capacité d'induction pour la compréhension d'une règle ainsi que la capacité à se l'approprier et à la reproduire sont évaluées. Le raisonnement inductif et l'abstraction sont fortement sollicités.

	<b>Matrices</b>	<b>Balances</b>
Notes standard	6	5

L'épreuve « **Matrices** » requiert d'établir des liens logiques pour trouver l'élément manquant parmi cinq propositions. Le raisonnement inférentiel est fortement mobilisé sur cette épreuve. Les capacités d'organisation et d'évaluation visuospatiales sont évaluées. Mathias obtient un score situé dans la zone faible.

Mathias présente dans cette épreuve une rapidité de réponse qui fonctionne de l'item 1 à 16 (jusqu'à la moitié du subtest) mais il est pénalisé ensuite par sa précipitation. Un rappel lui a été fait sur le fait qu'il avait un temps illimité pour réfléchir pour chaque item. Le raisonnement inférentiel apparaît opérant mais limité.

L'épreuve « **Balances** » évalue le raisonnement quantitatif et analogique. Lors de ce subtest, le processus de raisonnement requiert principalement des capacités d'induction et de déduction. Il s'agit de trouver l'élément manquant parmi cinq propositions afin que les balances (présentés sur le livret) soient équilibrées. Le score se situe dans la zone faible.

Jusqu'à l'item 12 Mathias comprend et donne des bonnes réponses avec une grande rapidité (entre 2 et 6 secondes).

**IMT = 76** [Percentiles 5 ; intervalle de confiance à 95 % de 70-87], zone faible

L'IMT (Indice de Mémoire de Travail) évalue :

- d'une part la quantité d'informations sur laquelle nous pouvons réfléchir à un moment donné de façon instantanée
- et d'autre part notre capacité à traiter, travailler et réfléchir sur ces informations sans les perdre.

**L'Indice de Mémoire de Travail (IMT)** est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves de « Mémoire des chiffres » en ordre direct, inverse et croissant et « Mémoire des Images ». Ces épreuves de mémoire de travail évaluent l'aspect auditif et visuel. La mémoire de travail dispose d'une composante attentionnelle (fondamentale à son fonctionnement).

	<b>Mémoire des Chiffres (MCH)</b>	<b>Mémoire des images (MIM)</b>
Notes standard	5	7

Évaluation de l'empan mnésique :

	MCH rappel direct*	MCH rappel inverse	MCH rappel croissant
Empan MCH	5	2	5

\*Le rappel direct est une évaluation de la mémoire à court terme et non de la mémoire de travail. Toutefois, théoriquement des points de vue différents existent.

L'épreuve « **Mémoire des chiffres** » consiste en un rappel des chiffres énoncés en fonction de la consigne. Trois types de rappel sont présents (direct/inverse/croissant). Le score est situé dans la zone faible.

Avant de commencer cette épreuve Mathias affirme qu'il n'a pas de mémoire et persiste dans cette idée malgré la réussite de certains items.

La performance au subtest « **Mémoire des images** » se situe dans la zone moyenne basse. Cette épreuve diffère de « Mémoire des chiffres » notamment par la méthode de rappel ; ici c'est une reconnaissance visuelle qui est effectuée. Lors de ce subtest Mathias parvient à identifier dans le bon ordre 4 images parmi un ensemble de propositions. Il a pu dire qu'il a trouvé les images jolies et qu'il a une meilleure mémoire visuelle. A chaque item il exprime quand il pense avoir retenu les images en tête.

**IVT= 80** [Percentiles : 9 ; intervalle de confiance à 95 % de 73-92], zone moyenne basse

*L'IVT (Indice de Vitesse de Traitement) mesure la capacité à réaliser et à coordonner des tâches cognitives simples, dans des modalités différentes et dans un temps limité.*

**L'Indice de Vitesse de Traitement d'information (IVT)** est calculé à partir des scores obtenus aux subtests « Symboles » et « Code ». Les capacités en balayage oculomoteur et reproduction graphiques sont évaluées ainsi que la vitesse de traitement. L'impact du challenge, de la motivation influent sur cette épreuve avec une limitation temporelle importante (2 minutes pour les épreuves « Codes » et « Symboles »).

	<b>Codes</b>	<b>Symboles</b>
Notes standard	7	6

L'épreuve « **Code** », évalue le balayage oculomoteur, mais aussi la motricité fine. Il s'agit de reproduire les codes appropriés, et ce le plus rapidement possible. Cette épreuve évalue la capacité à accélérer son fonctionnement lorsqu'un support pratique est requis.

Le score obtenu est situé dans la zone moyenne basse.

Durant cette épreuve Mathias s'applique à écrire les codes et reste concentré. Les codes sont écrits avec précision, à noter que les traits sont copiés dans l'autre sens.

Le subtest « **Symboles** » permet d'évaluer la vitesse de traitement. Cette épreuve évalue le balayage oculomoteur et la discrimination de stimuli.

Le score obtenu est situé dans la zone faible.

Mathias n'a pas compris directement la consigne mais la reformulation et l'exemple l'ont aidé. Durant cette épreuve il s'applique sur chaque forme.

En raison de **l'homogénéité inter et intra indice**, le QIT est donné comme une mesure fiable du fonctionnement global.

**QIT = 73** [Percentiles : 4 ; intervalle de confiance à 95 % de 68-81].

## Synthèse et Conclusion

La présente évaluation psychométrique a été réalisée dans le cadre de la prise en charge de Mathias (15 ans et 10 jours au moment de la passation) à l'IME afin d'identifier et de connaître son fonctionnement cognitif et ses ressources.

Les résultats obtenus à l'évaluation psychométrique montrent un fonctionnement cognitif homogène, se situant dans la zone faible de sa catégorie d'âge.

Les points forts de Mathias se situent dans ses capacités visuo-spatiales, perceptives, organisatrices, constructives ainsi que la motricité fine. Mathias est en capacité de mobiliser de grandes ressources cognitives notamment dans un enjeu de réussite et de performance. Il est stimulé par la pression du temps ce qui lui permet de rester concentré sur une tâche cognitive même coûteuse. De plus Mathias a pu montrer une bonne compréhension des conventions sociales.

Concernant ses points de fragilités, les épreuves verbales sont compliquées pour Mathias qui ne comprend pas toujours les mots employés. Ses capacités de conceptualisation, d'abstraction et ses capacités verbales sont limitées. Il reste dans bien des cas accroché au stimulus et peine à en dire autre chose. Néanmoins il est intéressant de noter qu'il a conscience de certaines de ses fragilités (la mémoire et le vocabulaire) ce qui témoigne d'une capacité métacognitive qui mérite d'être soutenue. Son raisonnement inférentiel, analogique et quantitatif est opérant dans une certaine mesure mais reste limité. Au niveau de la mémoire de travail, il présente une performance plus haute face un à stimulus visuel comparativement à un stimulus auditif.

ICV = 76 (70-87)  
IVS = 84 (78-93)  
IRF = 74 (69-83)  
IMT = 76 (70-87)  
IVT = 80 (73-92)  
QIT = 73 (68-81)

Montpellier, le 13/02/2023

Fabien FEDERICO  
Stagiaire psychologue

### **III. Entretien de restitution (WISC-V) : Mathias**

L'entretien de restitution a duré 15 min et s'est déroulé en notre présence et celle de Mathias. Mathias est arrivé seul et à l'heure et n'hésite pas à le faire remarquer notamment du fait qu'il connaît le chemin du bureau. D'entrée il parle de son atèle qu'il a car on l'a poussé au foot et s'est blessé. Il exprime qu'actuellement il ne fait pas de foot car le médecin lui a dit d'éviter de pousser dessus, mardi il était donc absent pour cette raison. Il raconte également que ce matin il était en atelier préprofessionnalisation mais il a simplement observé et non participé du fait de son atèle. A partir de ce moment de latence nous avons commencé à évoquer les résultats :

F- « Tu sais Mathias nous avons rendez-vous aujourd'hui car je veux te faire un retour sur les exercices que tu as passé. Tout d'abord je voulais te dire que tu as des points forts comme le fait que tu sois resté, concentré tout le long des exercices.

M- Ca m'énerve quand je rate, j'aime pas l'échec.

F- Je comprends tout à fait mais justement il y a quelque chose de super c'est que malgré certains échecs tu n'es pas resté dessus et tu as pu continuer les exercices. [...] Je trouve que tu es particulièrement performant quand tu es chronométré, tu restes bien focalisé sur ton exercice et c'est un bon point. Aussi tu as des bonnes capacités visuelles et tu te repères bien dans les lieux.

M- Je sais venir tout seul à l'IME.

F- Ah oui ? mais c'est ta maman qui t'emmène en voiture non ?

M- Oui.

F- Concernant tes difficultés Mathias elles se situent dans ton langage car tu ne comprends pas toujours les mots employés et les consignes. (Mathias à ce moment-là nous regarde et sourit mais ne fait pas de commentaire. Nous poursuivons en évoquant sa mémoire). Tu disais que tu n'avais pas de mémoire mais je trouve que tu as réussi certains exercices. Par contre tu as une mémoire visuelle plus performante qu'à l'oral, c'est-à-dire que tu te souviens mieux de ce que tu vois et un peu moins bien de ce que tu entends. (Ce à quoi Mathias acquiesce et est d'accord avec ce constat).

M- Pourquoi tu n'en parles pas à maman de ça ?

F- Je vais en parler à ta maman mais c'était important que je puisse t'en parler aussi Mathias car je trouve que tu comprends beaucoup de choses. [...] Voilà je pense t'avoir dit l'essentiel.

Ensuite il me parle de cet après-midi en classe il dit qu'il va sortir au théâtre avec les autres jeunes de l'IME, il en est content. Il raconte ensuite :

M- Demain je vais fêter l'anniversaire de mon grand frère même si c'est dimanche son anniversaire avec trois de ses amis. (il fait le calcul devant nous pour montrer qu'il sait calculer. Il nous dit également qu'il ne sera pas là jeudi prochain car il partira en vacances en Andalousie.) Je sais dire bonjour en espagnol mais je parle mieux anglais.

F- Quels ont été tes ressentis vis-à-vis des exercices ?

M- Certains exercices étaient durs, d'autres faciles.

F- Est-ce qu'il y a un exercice que tu as préféré ?

M- Celui où y'avait des ronds, des formes et fallait mettre le bon rond.

F- Ah oui ça doit être Matrices, oui c'est Matrices le nom de cet exercice. Tu as aimé ?

M- Ca va.

F- Donc neutre pour toi ni super ni pas bien. (il acquiesce avec sourire).

M- C'était rapide aujourd'hui.

F- Oui c'est vrai. [...] Est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais aborder avec moi aujourd'hui ? (il me répond non par signe de tête). Est-ce que tu as des questions sur les exercices ? (il me répond non également par signe de tête). Ok, bon et bien je t'ai dit tout ce que j'avais à te dire. Si c'est bon pour toi je te laisse repartir sur ton atelier.

M- (Mathias est reparti sur son atelier seul, c'est la première fois qu'il n'a pas besoin que je le raccompagne). Il dit : je suis grand ».

#### **IV. Entretien préliminaire (Rorschach et T.A.T) : Mathias**

Mathias est arrivé avec une attitude calme et une humeur plane quoique légèrement sombre. Il se trouve que depuis quelques temps il souffre d'une situation familiale très conflictuelle au quotidien qui l'affecte beaucoup, élément que nous apprenons par deux éducatrices de l'IME.

F- Ca va Mathias ?

M- Ca va (avec une faible intonation).



F- Ça fait longtemps qu'on s'est pas vu, tu as passé de bonnes vacances ?

M- Oui. (Il n'a que peu parlé de son séjour à l'étranger avec son père, alors qu'il nous en avait parlé avant les vacances). Mon papa voulait vite rentrer. On est restés une semaine. [...] Je t'ai vu ce matin avec maman quand tu arrivais à l'IME tu marchais, tu étais en retard il était 8h55.

F- Oui un tout petit peu (sourire) mais je suis arrivé avant la psychologue (nous échangeons un sourire).

(Il nous dit également qu'il a repris le foot et nous parle de son prochain match. Une fois cette petite discussion, nous commençons à introduire la perspective du Rorschach) : Je sais Mathias que pour toi en ce moment c'est pas facile dans ta famille.

M- Ah bon [...] si ça va. (Nous lui exprimons que nous connaissons sa situation du fait que les éducatrices nous en ont parlés). Ce à quoi il réagit : C'était un secret. Alors je vais plus parler.

F- Ça te gêne qu'on sache ?

M- Oui

F- Tu sais Mathias les éducatrices en ont parlé parce qu'elles s'inquiètent pour toi. Tout ce que tu nous dis ne sortira pas de l'IME. Au contraire tu as vraiment bien fait d'en parler c'est très important. Il ne faut pas que tu hésites à t'exprimer. Je ne dirai pas aux autres jeunes ce qui t'arrive, ne t'en fais pas. (A partir de ce moment il se détend, prend une posture plus légère sur la chaise et ouvre de lui-même la parole).

M- Mon beau-père il s'engueule avec mon frère. Un jour les gendarmes sont venus chez moi.

F- Ça a dû être difficile pour toi, qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ?

M- Rien, j'ai pas eu peur. [...] Avec maman ça va mais [...] parfois elle est pas contente.

F- Est-ce qu'on t'embête à la maison Mathias ?

M- Non ça va, pas moi.

F- Bon. Si tu es d'accord Mathias jeudi prochain on se revoit, on fera un petit exercice qui nous permettra de mieux comprendre tes émotions, ce que tu ressens pour pouvoir mieux t'aider par la suite. (Il hoche la tête pour dire oui.) Est-ce que tu veux que je te raccompagne ? (Cette fois il a voulu que nous le raccompagnons). »

## V. Bilan psychologique (Rorschach) : Mathias

Prénom : Mathias Sexe : Masculin Âge : 15 ans

Date : 16 mars 2023

**Observation et dynamique de la passation** : Au cours de la passation, Mathias a présenté un intérêt aux planches présentées, moins sur le début mais plus au cours du défilement des planches. Il énumère les planches au fur et à mesure qu'elles passent. Il reste concentré durant la passation et n'a fait pratiquement pas de commentaire hors planches. Son comportement est adapté, il regarde bien les planches, les prends dans les mains, puis les fait tourner dans tous les sens comme pour jouer avec une fois qu'il a donné sa réponse. Il a une tendance à visualiser d'abord la gauche (Mathias est gaucher), et montre les formes à gauche même lorsqu'il désigne toute la planche. Mathias se montre soucieux du regard du clinicien par moment en regardant comme pour voir une réaction face à ce qu'il énonce. La passation lui a été présentée comme un exercice, non comme le WISC mais comme un support pour exprimer ce qu'il veut sans enjeu de temps ni de bonne réponse, bien que par moment il peut rentrer dans un enjeu de performance et une volonté de bien répondre.

Pl.	R.	P.	Passation : réponses	Enquête	Cotation
I	1	^	« On voit un animal. (Latence) « Un animal qui vole. Le nez, les yeux. »	« Y'a que ça a dire. (Latence) C'est un dragon. Ça n'existe pas dans la vraie vie ».	G Kan+ (A)
II	2	^	« On voit un papillon (D3) ». « C'est dur ».	« Là avec le rouge ».	D FC+ A Rem subj
III	3	^	« On voit des personnages, on voit la tête. »		G F+ H Ban
	4		« On voit un monstre avec les yeux, les cornes et les bras. (D14) »	« Les yeux noirs »	D FC'+ (A)
IV	5	^	« Des yeux (milieu bas). »	« On dirait un grand animaux, ils sont là les yeux, peut être que ça (montre en bas) et ça c'est un animal »	G F+ A
	6		« Des cheveux. (Dd4 droite et gauche) »		Dd F- Hd
V	7	^	« On dirait [...] comment ça s'appelle [...] une fée. Les ailes, la tête et les trucs au-dessus de la tête. »	« Avec les pattes, les jambes plutôt ».	G F+ (H)
VI	8	^	(Très grande latence) « Je sais pas »		Eq choc Appel au clinicien
	9		« Une épée (D5) »	« Tout ça » (montre la verticalité au milieu)	D F+ Obj
VII	10	^	« On dirait des animaux »		G F+/- A
	11		« Là un coq (D14 gauche) et là un lapin (D14 droite). »	« La tête et les oreilles (D14). En bas rien. »	D F- A

VIII	12	^	« Un animal qui donne la main (D1 gauche) à (fait tourner la planche dans tous les sens) [...] »		D Kan+ A Ban
	13		« Un animal qui s'accroche, deux animaux. (Dd21) »  « C'est plus facile en couleur. »	« Ils s'accrochent à quelque chose pour se tenir. »  « Je vois des coussins (haut), l'animal on dirait un gros scarabée avec des mains. Mais un scarabée ça n'a pas de mains. Y'a un animal qui a des mains, le singe. Et avant on était des poissons. »	Dd Kan+ A Ban  Rem couleur  G F- A
IX	14	^	« On dirait des animaux, trois animaux »	« Les pattes, rien d'autre »	G F+/- A
X	15	^	« Là un crabe. (D7) »	« Parce qu'il y a les pattes »	D F+ A
	16		« Un animal. (D11) »		D F- A
	17		« Un crabe là et là. (D39) »		D F+ A

Durée totale de la passation : 00:07:04		
Pl +	VIII IX	« ça ressemble à quelque chose » « Là aussi ça ressemble à quelque chose »
Pl -	II III	« ça ressemble à rien. » « ça ressemble à rien. »

## Psychogramme

R = 17

Refus = 0

Temps total = 7 minutes et 4 secondes

Type d'appréhension : Localisations				Déterminants : Formule primaire			
	Nombre	%	Moyenne		Nombre	%	Moyenne
G / Gbl	7 / 0	41%	43%	F	12	66%	61%
D	8	44%	44%	F+	6	58%	65%
Dd / Dbl	2 / 0	11% / 0%	10% / 3%	F-	4		

Contenus				Déterminants : Formule secondaire (élargi)			
	Nombre	%	Moyenne		Nombre	%	Moyenne
A / Ad	14 / 0	82%	44%	F	17	94%	88%
H / Hd	1 / 1	12%	16%	F+	13	76%	66%
Ban	3			F-	4		

F+/- = 2

(H) = 1      (A) = 2

K = 0      Kan = 3

E = 0      FE = 0

CF = 0      FC = 1      FC' = 1      C = 0

Fclob = 0

CHOC = 1

Remarque subjective = 1      Remarque couleur = 1

RC% = 33% (moyenne 35%)

**TRI = Coartatif : K = 0 // C = 1**

### Analyse planche par planche :

**Planche I :** La première planche du Rorschach constitue la rencontre du sujet avec l'inconnu et l'étrangeté<sup>151</sup>. Au niveau latent cette planche renvoie à la figure maternelle prégénitale<sup>152</sup>. La réponse globale donnée par Mathias est une G organisée témoignant d'un travail d'organisation perceptive des différentes parties de la planche (le nez, les yeux) pour donner un ensemble (animal). Cette G est associée d'une kinesthésie animale et d'une forme de bonne qualité signifiant l'expression de motions pulsionnelles voire d'une attitude affective infantile, mais également d'une mise à distance des représentations humaines. A l'enquête, l'animal qui vole se trouve être un dragon qui peut laisser entendre une figure maternelle puissante.

**Planche II :** A cette planche, Mathias voit un papillon (détail courant ou grand détail) et remarque le rouge en ignorant le reste de la planche. Le D associé au F+ témoigne d'un maintien du contrôle par la réalité objective qui prennent essentiellement des significations adaptatives et défensives. Au niveau latent, il s'agit des enjeux liés à la castration<sup>153</sup>, la prise en compte du rouge par Mathias vient possiblement activer la question de l'intégrité du corps et de l'incomplétude sexuée. Le contenu animal est à nouveau présent. La remarque subjective « c'est dur » montre l'enjeu de performance de Mathias déjà trouvé au WISC de vouloir donner les bonnes réponses et de réussir.

**Planche III :** Dans une première réponse, la réponse globale ici est un G de convention puisque Mathias voit des personnages, correspondant à une réponse banale. Personnages qui ne sont ni sexués, ni référencés par leur nombre. Le G simple ici témoigne d'une adaptation de base, d'ancrage perceptif dans la réalité objective qui est associée ici à une forme de bonne qualité et de quelques détails humains. La dimension spéculaire n'est pas identifiée. Dans une seconde réponse, Mathias bascule dans la perception d'un monstre (détail courant) avec également une forme de bonne qualité. A l'enquête apparaissent les yeux noirs du monstre, seule couleur prise en compte soulignant la mobilisation d'affects dépressifs face à une figure puissante.

**Planche IV :** A cette planche, la dimension phallique est sollicitée<sup>154</sup> et Mathias y semble sensible en utilisant l'adjectif « un grand » associé de l'erreur grammaticale « animaux ». On peut penser que Mathias tente de contre investir la massivité de la perception en ayant recours aux détails (les yeux), contrôle par le percept mais il finira pas donner une réponse faisant appel

---

<sup>151</sup> ROMAN P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent, op. cit.*, p. 40.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> *Ibid.*

à une découpe subjective « les cheveux », seul élément renvoyant à une figure humaine. Les contenus animaux sont encore sollicités. Si au cours de la passation à cette planche il donnera un D morcelé, c'est à l'enquête qu'il consolidera la forme globale.

**Planche V :** A cette planche, Mathias présente une réponse globale organisée et se rattache bien plus à la forme qu'à la couleur qu'il n'évoque pas. La forme est de bonne qualité et s'associe à un personnage imaginaire (la fée). Il évoque les pattes et les jambes marquant la jonction entre la possibilité de représenter de l'humain qui est facilement contre investi par le recours aux projections animales.

**Planche VI :** La massivité de la dimension ouvertement phallique de cette planche<sup>155</sup> a perturbé grandement Mathias (choc) qui semblait déjà affecté à la planche IV sans être débordé. Ici un grand temps de latence suivi d'un « je sais pas » montre la perturbation psycho-affective et le nécessaire appel au clinicien pour s'étayer. Mathias finit par désigner une épée (seul objet du protocole), objet très phallique (à valeur sexuelle). A l'enquête on apprend qu'il désigne uniquement la verticalité de la planche en évitant le reste, notamment la bisexualité qui est massivement écartée.

**Planche VII :** Après la perturbation à la planche précédente, Mathias présente une réponse globale vague impliquant un déterminant formel incertain ou flou (des animaux) qui peut s'entendre ici du côté de l'expression d'une défense, le refoulement pour ne pas laisser surgir une représentation plus nette et signifiante qu'il convient de cacher et d'éviter. Ensuite il émet une autre réponse (détail) cette fois avec une spécification des animaux (coq et lapin) mais de mauvaise qualité formelle.

**Planche VIII :** Cette planche remobilise les ressources de Mathias qui exprime que « c'est plus facile en couleur ». Il donne une réponse détail ainsi qu'un petit détail, les deux associées à une kinesthésie animale et à une réponse banale. A l'enquête, il fera une nouvelle réponse, une G organisée mais de mauvaise qualité formelle. En effet Mathias semble aux prises d'une ingénierie trop forte d'éléments projectifs (animal, scarabée, mains, poisson) qui montre une désorganisation liée aux sollicitations des planches précédentes.

**Planche IX :** A cette planche, la réponse globale est une G vague associée à un déterminant formel flou et incertain. Mathias ne parvient pas à différencier les animaux qu'il voit, il reste dans une perception qui laisse entendre une distance face à ce que la planche lui renvoie.

---

<sup>155</sup> *Ibid.*

**Planche X** : Dans cette dernière planche, Mathias sépare la planche en plusieurs morceaux sans unification. Même dans la perception de détail il ne traite pas l'ensemble de la planche et les couleurs ne sont pas évoquées tout comme à la planche précédente. Deux réponses détails sont de bonne qualité formelle avec un contenu animal. Une réponse « animal » est de mauvaise qualité formelle.

### **Synthèse :**

Dans les **facteurs d'approche cognitive**, Mathias donne 7 réponses globales (G) (sur 18 réponses au total et correspond à la moyenne 44%) ce qui montre une capacité d'adaptation de base à la réalité objective, un mode d'approche des objets permettant la prise de connaissance. Dans le même mouvement, les réponses grand détail (D) (8 sur 18) sont dans la moyenne (44%) et témoignent du maintien du contrôle par la réalité objective, mais également de significations adaptatives et défensives. Concernant les déterminants formels on peut observer des réponses dans la moyenne dans la formule primaire puis une évolution drastique dans la formule secondaire avec un attachement massif à la forme au détriment des éléments sensoriels tels que les couleurs qui sont pratiquement absentes du protocole. Le recours massif à la forme souligne un hyperconformisme, une défense, voire un étouffement de la vie affective mais il s'agit essentiellement d'un contrôle affectif. A relativiser cependant du fait de la déficience intellectuelle de Mathias dont on sait que le surinvestissement du concret et du perceptif est un mode de fonctionnement habituel. Enfin, concernant les kinesthésies il y a une absence de K dans le protocole de Mathias ce qui montre une rigidité du fonctionnement psychique. Néanmoins 3 kan sont présentes ce qui souligne des déplacements pulsionnels sur des représentations à distance des représentations humaines. Mathias semble avoir en effet une activité projective plus importante sur des représentations animales plutôt qu'humaines.

Dans les **facteurs d'approche affective**, seules deux réponses FC sont présentes, marquant le contrôle de l'affect par la forme.

Dans les **facteurs de socialisation**, trois réponses banales sont présentes montrant une adaptation sociale élémentaire. En revanche le protocole est riche dans le contenu animalier avec 14 réponses A montrant une stéréotypie de la pensée et une défense mettant à distance les représentations humaines. Sont présentes tout de même dans le protocole une réponse H et une Hd témoignant d'une capacité identificatoire minimale. Les kinesthésies animales qui accompagnent trois de ces réponses donnent une indication sur les mouvements pulsionnels présents sur un registre infantile.

Le dragon évoqué planche I questionne sur le rapport à la figure maternelle, et laisse entendre une figure puissante. Enfin, les réponses aux planches IV et VI interrogent sur le rapport de Mathias à la dimension phallique, qui mobilise une défense à la planche IV mais qui se trouve submergé à la planche VI (choc) et finit par évoquer un objet (contenu à valeur sexuelle). La perturbation s'étend sur la planche VII où semble s'opérer un refoulement contre la pulsion sexuelle. A la planche VIII, la visualisation des couleurs (sans en évoquer une en particulière) lui sert de point d'appui de ressources pour se remobiliser.

Les éléments du psychogramme donnent un **type de résonance intime coartatif** qui correspond à un mode de fonctionnement psychique rétracté dans ses investissements, le protocole apparaît inhibé mais il convient cependant de mettre en lien ces éléments avec la déficience intellectuelle.

## **VI. Bilan psychologique (T.A.T) : Mathias**

**Observation :** Mathias arrive dans le bureau en énonçant qu'il a hâte d'être en vacances et se plaint d'entrée qu'il n'a qu'une semaine alors que les autres (référence au collègue) ont deux semaines tout comme ses enseignants à l'IME. Durant la passation, Mathias montre un intérêt et une attention fluctuante selon les planches.

### **Planche 1 :**

14'' « C'est un petit enfant qui regarde un truc. (latence) Je sais pas c'est quoi (regard vers le clinicien. Ça te fait penser à quoi ?) à rien. »

### **Planche 2 :**

(Regarde en l'air) 16'' « Là c'est des humains à la campagne avec un cheval. (Que font les personnages que tu vois ?) Monsieur promène le cheval. »

### **Planche 3BM :**

20'' « C'est une enfant en train de dormir. »

### **Planche 4 :**

35'' « C'est des personnages (joue avec le cordon de son manteau) (Que font les personnages ?) Ils se regardent. »



**Planche 5 :**

5'' « C'est la maman qui regarde son fils en train de dormir. »

**Planche 6BM :**

9'' « C'est une dame avec un monsieur. (Ils font quelque chose ?) Rien. »

**Planche 7BM :**

(Baille) 14'' « C'est deux monsieur qui sont en train de regarder un truc. (ils regardent quoi ?) Je sais pas trop. »

**Planche 8BM :**

16'' On dirait des triminels en train de tuer quelqu'un. C'est des assassins. »

**Planche 10 :**

1min'' « L'image est noire »

**Planche 11 :**

5'' « C'est une (latence) grosse rivière avec un personnage. C'est un paysage. »

**Planche 12BG :**

2'' « Je sais pas (regard le clinicien dans les yeux). (Ça te fait penser à quoi ?) (latence) Un paysage »

**Planche 13B :**

1'' « C'est une maison avec un enfant assis (sourir, latence) en train d'être tranquille.

**Planche 19 :**

(Bruits de bouche, adossé à la table) 15'' « C'est la mer avec des vagues, on dirait comme un monstre. C'est un bateau sur la mer, plutôt un sous-marin. »

**Planche 16 :**

1'' « Pourquoi c'est blanc ? On peut pas c'est tout blanc. (latence) C'est une feuille toute blanche, c'est l'histoire d'une feuille blanche qui est toute blanche sans dessin (tape du pied). »

**Temps total : 10 min et 42 secondes (10:42:30)**

F- Alors, comment est-ce que tu as trouvé cet exercice ?

M- C'était bien, ça va je trouve. [...] Il est quelle heure ?

F- Il est 11h10, il te reste 30 minutes avant le repas.

M- Oui. [...] Est-ce que c'est ton bureau ?

F- Non, c'est le bureau du troisième psychologue, il me le prête, mais tu ne le connais pas il me semble.

M- Non.

### **Cotation planche par planche :**

**Planche 1** : Après un temps de latence (CI-1), Mathias commence sa réponse en décrivant un enfant non sexué mais qualifié de l'adjectif « petit » (A1-1) associé à un verbe d'action, « regarder un truc » sans qu'il puisse qualifier l'objet (CF-1). Un second temps de latence marque une inhibition (CI-1) puis il exprime sa recherche d'étayage (D3). Sa dernière réponse marquera un refus (CI-1) voire un scotome de l'objet manifeste (le violon) (E1-1).

**Planche 2** : A la présentation de cette planche, Mathias commence par regarder en l'air (D1) puis regarde la planche sans rien dire avec un léger temps de latence (CI-1). Il commence sa réponse en évoquant des personnages non sexués ni différenciés (CI-2) en précisant le lieu (A1-2) et l'animal (A1-1). Par la relance du clinicien, Mathias vient sexuer un seul personnage, l'homme qui promène le cheval (CF-1).

**Planche 3BM** : Un temps de latence est présent à l'entrée de la planche (CI-1). Puis Mathias décrit un personnage enfant sexué au féminin en train de dormir (CF-1).

**Planche 4** : A cette planche un grand temps de latence est présent (CI-1) et Mathias le manifeste en jouant avec le cordon de son manteau (D1). Après la relance du clinicien, Mathias fait un lien superficiel entre les personnages qui se regardent (CF-1).

**Planche 5** : A cette planche Mathias met en lien le personnage féminin avec un personnage (B1-1) non figurant sur la planche, le fils (B1-2).

**Planche 6BM** : Mathias décrit les personnages présents à la planche sans les mettre en lien (CF-1). Malgré la relance, il ne mobilise pas la scène de la planche (CI-1).

**Planche 7BM** : Mathias commence par un bâillement (D1) face à la planche et un temps de latence (CI-1). Il met en lien les deux personnages hommes par le verbe d'action regarder sans préciser ce qu'ils regardent (CI-2).

**Planche 8BM** : Un temps de latence est présent d'entrée (CI-1) et s'ensuit une précaution verbale (A3-1). Puis Mathias décrit l'action des personnages non différenciés (A1-1) avec une craquée verbale « triminels » (E4-1), puis précise leur identité (A1-3).

**Planche 10** : Sur cette planche Mathias présente un temps de latence massif. Il finit par proposer une réponse sans évoquer les personnages (E1-1) mais en faisant remarquer le caractère sombre de la planche (CN-2).

**Planche 11** : Mathias commence sa réponse puis s'ensuit un temps de latence (CI-1). Il décrit le lieu (A1-2) avec un personnage non figurant sur la planche (B1-2). Enfin il complète sa réponse en précisant (A1-1).

**Planche 12BG** : L'entrée dans cette planche est soldée rapidement par un « je sais pas » avec la recherche d'étayage du clinicien (D3). Après la relance, s'ensuit un faible temps de latence (CI-1) puis une description générale (CF-1).

**Planche 13B** : Mathias décrit le lien et le personnage ainsi que son action (A1-1) puis soupire (D2) et manifeste un temps de latence (CI-1) et précise l'état d'esprit du personnage (CF-3).

**Planche 19** : Mathias commence par des bruits de bouche en fixant la planche et en étant adossé à la table (D1) qui s'accompagne d'un temps de latence (CI-1). Sa réponse précise le lieu (A1-2) et des détails (A1-1). Par une précaution verbale « on dirait » (A3-1) il introduit un personnage imaginaire non figurant sur la planche (B1-2). La préposition « sur » témoigne de cette insistance sur les contours (CL-2).

**Planche 16** : Pour cette dernière planche, Mathias pose une question d'entrée pour interpeller le clinicien (D3), également à travers sa remarque « on ne peut pas c'est blanc » (D3). Un temps de latence est présent (CI-1) et finit par raconter l'histoire d'une feuille blanche non sans ironie (CM4 / D3). A la fin de sa réponse il tape du pied (D1).

### Analyse planche par planche :

**Planche 1 :** Pour cette première planche, Mathias identifie le contenu manifeste du garçon mais ne parvient pas à identifier le violon, scotome de l'objet manifeste. La problématique de solitude est évitée. Il qualifie tout de même l'enfant de « petit » mettant l'accent sur l'immaturité fonctionnelle et l'impuissance infantile<sup>156</sup>.

**Planche 2 :** A la présentation de la planche, Mathias ne semble pas intéressé et regarde un moment en l'air. Ensuite il identifie le contenu manifeste champêtre<sup>157</sup> « la campagne » mais ne différencie pas les personnages ni les générations comme s'il mettait à distance la problématique œdipienne. Après une relance du clinicien il prendra en compte uniquement l'homme et le cheval, évitant en grande partie les sollicitations œdipiennes et les personnages ne sont pas mis en relation.

**Planche 3 :** A cette planche, Mathias propose « une enfant en train de dormir » ne commentant pas la position du personnage, qui est tout de même sexué au féminin et identifié comme enfant. La position dépressive n'est pas traitée ici ni la problématique de perte d'objet.

**Planche 4 :** Cette planche mobilise une certaine pulsionnalité chez Mathias qui aura un grand temps de latence avant de répondre et sera agité en jouant avec le cordon de son manteau. Les personnages ne sont ni sexués ni différenciés d'une manière quelconque. Le lien entre les personnages est établi par le regard.

**Planche 5 :** A cette planche, Mathias est sensible au contenu latent en mettant en relation la « maman qui regarde son fils en train de dormir ». La dimension scopique est encore une fois mobilisée témoignant de la pénétration maternelle dans la scène intime, le fils étant en train de dormir (dimension passive), ce qui laisse entendre l'intervention de la mère dans la chambre du fils.

**Planche 6BM :** Ici, Mathias différencie les sexes des personnages mais ne les mets absolument pas en lien et la différence des générations n'est pas identifiée. Ni le fantasme parricide, ni la relation mère/fils sont mobilisés.

**Planche 7BM :** A cette planche, Mathias identifie les personnages présents sexués au masculin. Néanmoins la différence des générations n'est pas identifiée. Le fait que les deux personnages

---

<sup>156</sup> CHABERT, C., LOUËT, E., AZOULAY, C., VERDON, B., *Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique*, Paris, Dunod, 2020, p. 218.

<sup>157</sup> *Ibid.*, p. 219.

regardent quelque chose pourrait laisser entendre un rapproché que Mathias exprime avec retenue. Mathias s'appuie sur la perception ce qui fait qu'il ne peut pas dire ce que les personnages regardent puisque c'est en dehors de la planche.

**Planche 8BM** : A cette planche, Mathias commence son récit sur une précaution verbale « on dirait » pour suivre sur un néologisme « triminels » montrant une pulsionnalité infiltrant le discours. Mathias est sensible au contenu latent et sa réponse « en train de tuer quelqu'un » montre la présence de pulsions agressives. Les personnages ne sont pas différenciés ni référencés dans leur nombre.

**Planche 10** : Cette planche est difficile pour Mathias qui met 1 minute avant de proposer sa réponse, il semble très gêné par les sollicitations latentes des planches, liaison possiblement incestueuse, homosexualité, couple, tendresse et désir sexuel<sup>158</sup>. Il finit par relever l'obscurité de la planche en parlant de « l'image » mettant clairement à distance le contenu latent.

**Planche 11** : Mathias évoque « une grosse rivière » avec un temps de latence, la rivière étant un élément à valeur régressive, montrant la sensibilité de Mathias au contenu latent<sup>159</sup>. L'évocation du paysage en seconde réponse peut laisser entendre une défense par accrochage au percept, le paysage étant une figuration assez générale, ce qui permet à Mathias de ne pas replonger dans des mouvements régressifs.

**Planche 12BG** : Cette planche est compliquée pour Mathias qui est à la limite d'un refus. Après la relance du clinicien il évoque la réponse « paysage » montrant un recours au perceptif sans détail. Cette planche renvoie à l'absence et la capacité à être seul, aspects non traités par Mathias constituant des éléments possiblement difficiles à mobiliser pour lui. On remarque une forme de persévération dans la réponse qui montre la massivité du mouvement défensif.

**Planche 13B** : La problématique de solitude et la capacité à être seul ne sont pas mobilisées par Mathias qui s'attachera à décrire à nouveau ce qu'il perçoit. Néanmoins il évoque « une maison » et non une « cabane aux planches disjointes » comme est le contenu manifeste<sup>160</sup>, ce qui peut laisser entendre un étayage maternel solide, comme le montre la fin de son récit le garçon est « en train d'être tranquille ». Il n'y a donc ni de perte, ni de solitude mais une possible quiétude grâce au contenant maternel.

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 221.

<sup>159</sup> *Ibid.*, p. 222.

<sup>160</sup> *Ibid.*

**Planche 19** : Le contenu à cette planche est plus projectif chez Mathias avec des éléments à valeur régressive (mer à deux reprises). La préposition « sur » montre l'appui sur les limites, marquant une intégration des limites dedans / dehors. La précaution verbale suivie du monstre montre une « réactivation d'une problématique archaïque persécutive »<sup>161</sup>.

**Planche 16** : Cette dernière planche est compliquée pour Mathias qui s'exclame directement sur le contenu manifeste « on ne peut pas c'est tout blanc » soulignant une incapacité qu'il va chercher à palier. Il manifestera en effet plusieurs interpellations au clinicien par une question et des manifestations motrices (tape du pied). La réponse donnée est élaborée sur le ton de l'ironie et de l'humour mais ne mobilise pas d'éléments projectifs ni de mise en relation d'objets internes et externes.

### Procédés d'élaboration du discours :

<p><b>Série A - Rigidité</b></p> <p><b>A1 – Référence à la réalité externe</b></p> <p>A1-1 : Description avec attachement aux détails, avec ou sans justification de l'interprétation</p> <p>A1-2 : Précision temporelles, spatiales, chiffrées</p> <p>A1-3 : Référence sociale, au sens commun</p> <p>A1-4 : Référence littéraires, culturelles</p> <p><b>A2 – Investissement de la réalité interne</b></p> <p>A2-1 : Recours au fictif, au rêve</p> <p>A2-2 : Intellectualisation</p> <p>A2-3 : Dénégation</p> <p>A2-4 : Accent porté sur les conflits intrapersonnels – Aller-retour entre expression pulsionnelle et défense</p> <p><b>A3 – Procédés obsessionnels</b></p> <p>A3-1 : Doute : précautions verbales, hésitation entre interprétations différentes, remâchage</p> <p>A3-2 : Annulation</p> <p>A3-3 : Formation réactionnelle</p> <p>A3-4 : Isolation entre représentations ou entre représentation et affect – Affects minimisés</p>	<p><b>Série A - Rigidité</b></p> <p><b>A1 –</b></p> <p>A1-1 -&gt; 6</p> <p>A1-2 -&gt; 3</p> <p>A1-3 -&gt; 1</p> <p>A1-4 -&gt; 0</p> <p><b>A2 –</b></p> <p>A2-1 -&gt; 0</p> <p>A2-2 -&gt; 0</p> <p>A2-3 -&gt; 0</p> <p>A2-4 -&gt; 0</p> <p><b>A3 –</b></p> <p>A3-1 -&gt; 2</p> <p>A3-2 -&gt; 0</p> <p>A3-3 -&gt; 0</p> <p>A3-4 -&gt; 0</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 223.

<p><b>Série B - Labilité</b></p> <p><b>B1- Investissement de la relation</b></p> <p>B1-1 : Accent porté sur les relations interpersonnelles, mise en dialogue</p> <p>B1-2 : Introduction d'un personnage non figurant sur l'image</p> <p>B1-3 : Expression d'affects</p> <p><b>B2 – Dramatisation</b></p> <p>B2-1 : Entrée directe dans l'expression, exclamations, digressions, références et / ou commentaires personnels, théâtralisme, histoires à rebondissements</p> <p>B2-2 : Affects forts ou exagérés</p> <p>B2-3 : Représentations d'actions associées ou non à des états émotionnels de peur, de catastrophe, de vertige</p> <p>B2-4 : Représentations et / ou affects contrastés – aller-retour entre désirs contradictoires</p> <p><b>B3 – Procédés hystériques</b></p> <p>B3-1 : Mise en avant des affects au service du refoulement des représentations</p> <p>B3-2 : Erotisation des relations, symbolisme transparent, détails narcissiques à valeur de séduction</p> <p>B3-3 : Labilité dans les identifications</p>	<p><b>Série B - Labilité</b></p> <p><b>B1 –</b></p> <p>B1-1 -&gt; 1</p> <p>B1-2 -&gt; 3</p> <p>B1-3 -&gt; 0</p> <p><b>B2 –</b></p> <p>B2-1 -&gt; 0</p> <p>B2-2 -&gt; 0</p> <p>B2-3 -&gt; 0</p> <p>B2-4 -&gt; 0</p> <p><b>B3 –</b></p> <p>B3-1 -&gt; 0</p> <p>B3-2 -&gt; 0</p> <p>B3-3 -&gt; 0</p>
<p><b>Série C – Evitement</b></p> <p><b>CI – Inhibition</b></p> <p>CI-1 : Tendance générale à la restriction (temps de latence long et/ ou silences importants intra-récits, tendance refus, refus)</p> <p>CI-2 : Motifs des conflits non précisés, banalisation, anonymat des personnages</p> <p>CI-3 : Nécessité de poser des questions</p> <p><b>CF – Accrochage à la réalité externe</b></p> <p>CF-1 : Accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire – référence plaquée à la réalité externe</p> <p>CF-2 : Attachement aux détails concrets, aux détails perceptifs</p> <p>CF-3 : Affects de circonstance, références à des normes extérieures.</p>	<p><b>Série C – Evitement</b></p> <p><b>CI –</b></p> <p>CI-1 -&gt; 14</p> <p>CI-2 -&gt; 2</p> <p>CI-3 -&gt; 0</p> <p><b>CF –</b></p> <p>CF-1 -&gt; 6</p> <p>CF-2 -&gt; 0</p> <p>CF-3 -&gt; 1</p>

<p><b>CL – Attachement aux limites</b></p> <p>CL-1 : Fragilité des frontières dedans dehors (entre narrateur / personnage, entre sujet/objet, entre réalité interne/ réalité externe...)</p> <p>CL-2 : Insistance sur les limites et les contours (+ ou – perméables)</p> <p>CL-3 : Accent porté sur la fonction d'étayage (+/-)</p> <p>CL-4 : Discontinuité des modes de fonctionnement (interne / externe, perceptif / symbolique, concret, abstrait ...)</p>	<p><b>CL –</b></p> <p>CL-1 -&gt; 0</p> <p>CL-2 -&gt; 1</p> <p>CL-3 -&gt; 0</p> <p>CL-4 -&gt; 0</p>
<p><b>CN – Centration narcissique</b></p> <p>CN-1 : Accent porté sur l'éprouvé subjectif – références autocentrées, autosuffisance</p> <p>CN-2 : Accent porté sur la sensorialité, sensibilité aux contrastes</p> <p>CN-3 : Détails narcissiques à valence positive ou négative, idéalisation (+/-)</p> <p>CN-4 : Relations spéculaires</p> <p>CN-5 : Mise en tableau – Affect-titre – Posture signifiante d'affects</p> <p><b>CM - (Hypo)manie</b></p> <p>CM-1 : Exaltation et emballement des affects et des représentations (élation)</p> <p>CM-2 : Hyper-instabilité des identifications et des objets</p> <p>CM-3 : Fabulations</p> <p>CM-4 : Pirouette, clin d'œil, ironie, humour</p> <p>CM-5 : Associations par contiguïté, coq-à-l'âne</p>	<p><b>CN –</b></p> <p>CN-1 -&gt; 0</p> <p>CN-2 -&gt; 1</p> <p>CN-3 -&gt; 0</p> <p>CN-4 -&gt; 0</p> <p>CN-5 -&gt; 0</p> <p><b>CM (Hypo)manie</b> -</p> <p>CM-1 -&gt; 0</p> <p>CM-2 -&gt; 0</p> <p>CM-3 -&gt; 0</p> <p>CM-4 -&gt; 1</p> <p>CM-5 -&gt; 0</p>
<p><b>Série D – Manifestations hors narration</b></p> <p>D1 : Manifestations motrices (+ ou -), mimiques, gestes, postures, etc ...</p> <p>D2 : Manifestations émotionnelles, rires, larmes, rougeurs, tremblements, soupirs, etc,</p> <p>D3 : Adresses directes au clinicien, interpellations appels, critiques, impatience ironie, etc...</p>	<p><b>Série D –</b></p> <p><b>Manifestations hors narration</b></p> <p>D1 -&gt; 5</p> <p>D2 -&gt; 1</p> <p>D3 -&gt; 5</p>



<p><b>Série E – Emergence du processus primaire désorganisation des repères identitaires et objectaux</b></p>	<p><b>Série E –</b></p>
<p><b>E1 - Altération de la perception</b></p>	<p><b>Émergence du processus primaire</b></p>
<p>E1-1 : Scotome d'objet manifeste</p>	<p><b>E1 –</b></p>
<p>E1-2 : Perception de détails rares ou bizarres avec ou sans justification arbitraire</p>	<p>E1-1 -&gt; 2</p>
<p>E1-3 : Perception sensorielle - Fausses perceptions</p>	<p>E1-2 -&gt; 0</p>
<p><b>E2 - Massivité de la projection</b></p>	<p>E1-3 -&gt; 0</p>
<p>E2-1 : Inadéquation du thème au stimulus – persévération</p>	<p><b>E2 –</b></p>
<p>E2-2 - Recherche abstraite de l'intentionnalité de l'image, évocation du mauvais objet</p>	<p>E2-1 -&gt; 0</p>
<p>E2-3 : Expression d'affects et / ou de représentations massifs – Expressions crues liées à une thématique sexuelle ou agressive – inadéquation affects / représentations</p>	<p>E2-2 -&gt; 0</p> <p>E2-3 -&gt; 0</p>
<p><b>E3 – Désorganisation des repères identitaires et objectaux.</b></p>	<p><b>E3 –</b></p>
<p>E3-1 : Confusion des identités – télescopage des rôles</p>	<p>E3-1 -&gt; 0</p>
<p>E3-2 : Instabilité des objets</p>	<p>E3-2 -&gt; 0</p>
<p>E3-3 : Désorganisation temporelle, spatiale ou de la causalité logique</p>	<p>E3-3 -&gt; 0</p>
<p>E3-4 : Perception d'objets détériorés ou de personnages malades – mages de corps malformés.</p>	<p>E3-4 -&gt; 0</p>
<p><b>E4- Altération du discours</b></p>	<p><b>E4 –</b></p>
<p>E4-1 : Troubles de la syntaxe, craquées verbales</p>	<p>E4-1 -&gt; 1</p>
<p>E4-2 : Indétermination, flou du discours</p>	<p>E4-2 -&gt; 0</p>
<p>E4-3 : Associations courtes</p>	<p>E4-3 -&gt; 0</p>
<p>E4-4 : Symbolisme hermétique</p>	<p>E4-4 -&gt; 0</p>

## Synthèse :

Le T.A.T de Mathias apparaît très inhibé comme en témoigne le grand nombre de procédé CI-1 (14). En effet de nombreux temps de latence sont présents dans le protocole, à l'entrée des planches mais aussi intra-récits. Dans cette dynamique, Mathias a recours principalement au perceptif et à la réalité externe (A1 = 10) notamment à travers la description, parfois avec détails (A1-1) de ce qu'il voit sur les planches. Dans le Rorschach, on retrouve ce recours à la perception qui ici sert de défense face aux sollicitations latentes des planches. Cet accrochage à la réalité externe (CF-1) permet de mettre à distance la pulsionnalité dans le discours mais qui trouve une autre voie, celle de la motricité (D1 = 5). La décharge pulsionnelle peine à s'inscrire dans des représentations secondarisées par le langage, les personnages sont souvent anonymisés, peu différenciés et non conflictualisés. Néanmoins on peut repérer l'utilisation à plusieurs reprises du verbe « regarder » (Planches 1, 4, 5, 7BM). La dimension objectale n'est donc pas abrasée, elle se retrouve dans une dynamique scopique dans les planches mais aussi envers le clinicien (D3). Cette alternance du regard entre les planches et les yeux du clinicien marque une recherche d'étayage par authentification du discours. Mathias est soucieux du regard de l'autre, à la planche 3 il identifie la femme à une maman et ajoute un personnage non figurant sur la planche (le fils). « C'est la maman qui regarde son fils en train de dormir », soulignant son rapport à la figure maternelle qui laisse entendre un rapproché libidinal, le regard pénétrant l'intimité du fils en train de dormir (qui est donc dans une situation de passivité et ne peut y échapper). A la planche 2, les personnages sont qualifiés d'« humains » mettant à distance les coordonnées œdipiennes, il finit par identifier seulement l'homme en lien avec le cheval. Ce repérage du cheval est à mettre en lien avec le registre très animalier au Rorschach, la libido semble chez Mathias s'inscrire plus facilement sur des représentations animales. A la planche 8BM, la pulsionnalité agressive tend à se représenter dans une vision conformiste « les assassins » et la craquée verbale « triminels » vient souligner l'ampleur de la mise en forme et en sens de cette agressivité pulsionnelle. La planche 10 a perturbé Mathias qui ne peut élaborer face à la planche et fait un scotome du contenu manifeste (E1-1). Le contenu latent mettant l'accent sur le rapproché libidinal, possiblement entre deux hommes, Mathias n'arrive pas à en faire quelque chose et se rattache au caractère sombre de l'image (CN-2). Enfin à la planche 16, sa réponse ne permet pas de savoir réellement ce qu'il en est de sa capacité à gérer les objets internes ni sa capacité de liaison. Son associativité semble quelque peu aride sur le reste des planches, et pour s'en défendre Mathias a recours aux interpellations au clinicien et prend la planche avec humour et ironie.

Concernant les procédés majoritaires, il s'agit donc essentiellement de la série A relevant de la rigidité du fonctionnement psychique et le recours massif à la perception et la réalité externe. L'appui sur la réalité externe rejoint les procédés de la série C relevant de l'évitement, avec une massivité de l'inhibition et de l'accrochage au percept. Enfin, un nombre important de manifestations hors narration sont présentes relevant de la série D, montrant le besoin d'étayage et la décharge pulsionnelle par le recours à l'agir, à la motricité. Quelques éléments de série B sont présents avec l'introduction de personnages non figurants sur les planches. L'expression affective est abrasée par le contrôle par le percept comme cela était perçu dans le Rorschach. L'axe objectal de ce protocole montre un lien intersubjectif par le regard, et une attention particulière est portée au lien mère/fils : « regarde son fils en train de dormir » dans une dimension scopique, être sous le regard de la mère c'est aussi être sous son contrôle. Élément qu'on retrouve aussi dans la planche 13B « la maison avec un enfant assis en train de dormir » où l'on peut entendre la maison comme un contenant maternel solide qui fait que l'enfant est tranquille et n'est pas confronté à la problématique de solitude. L'axe narcissique est peu élaboré, même si nous pouvons identifier la représentation d'enfant sur les planches 1, 3BM, 13B et l'adjectif « petit » à la planche 1 renvoyant à l'immaturité fonctionnelle.

D'après l'ensemble des éléments récoltés au Rorschach comme au T.A.T, nous faisons l'hypothèse d'une névrose possiblement de type obsessionnelle compensée comme hypothèse d'organisation psychique, comme en témoigne la présence particulière du sexuel inconscient par la dimension scopique qui peut faire l'objet d'un refoulement (planche VIII Rorschach), dont l'inhibition, l'usage du refoulement et le recours particulier au perceptif servent à éviter et limiter le débordement fantasmatique sexuel. Notons également que le contrôle par la réalité extérieure identifié dans les projectifs s'inscrit également dans le quotidien de Mathias qui cherche toujours à connaître l'heure des rendez-vous et à les répéter.

## VII. Entretien clinique : Léon

Nous avons reçu Léon à trois avec la psychologue. Il se présente durant l'entretien avec un sourire plaqué de circonstances c'est-à-dire qu'il affiche son sourire et l'enlève en fonction de nos réactions. Il s'exprime peu et n'a pas souhaité aborder un quelconque sujet. La psychologue lui a dit qu'elle s'intéresse à ce que lui il aime.

P- « Je sais que ton quotidien c'est l'IME et la maison mais j'aimerais savoir ce que tu aimes Léon, est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais faire ?

L- Euh [...] (sourire) J'aimerais faire le tour du monde. [...] J'aime bien voyager. [...] Aller à la plage et au soleil.

P- Ah oui ! en plus tu as de la famille à l'Ile, j'imagine que tu aimerais beaucoup y retourner !

L- (Léon acquiesce d'un mouvement de tête). [...] Mon anniversaire c'est le 4 avril. J'aurai 17 ans. (La psychologue regarde son agenda et note son anniversaire). Je me demande comment ce sera plus tard.

P- Eh oui tu es grand maintenant, bientôt tu auras 18 ans et tu seras un adulte. Est-ce que tu as une idée de ce que c'est être adulte ?

L- (Léon réfléchit, abaisse le regard mais ne répond pas. La psychologue nous introduit dans la conversation pour nous demander comment nous pensons le devenir adulte)

P- Comment toi Fabien tu comprends ce que c'est être adulte, est-ce que tu peux nous en dire quelque chose ?

F- (Nous regardons Léon) Pour moi être adulte c'est l'indépendance, l'autonomie pour pouvoir faire les choses seul, comme avoir son travail, son appartement [...].

P- Ah oui ! à ton âge (regardant Léon) je pensais avoir vite un travail et partir de chez mes parents. (Nous sourions tous). »

### **VIII. Entretien préliminaire (WISC-V) : Léon**

Nous avons accueilli Léon avec la psychologue.

F- Ca va Léon tu es en forme ?

L- Oui ça va (avec un grand sourire).

F- Comment se sont passées tes vacances ?

L- C'était bien mais [...] ça dure pas longtemps. C'est passé vite (rire).

P- Tu sais Léon ce matin j'ai appelé ta maman ce matin pour pouvoir organiser un séjour pour tes vacances. Ta maman est d'accord et partante pour ça c'est super !

L- (Léon est content et commence à poser des questions). Euh ce sera où ? Ce sera avec qui ?

P- Je ne sais pas où exactement Léon mais ton éducateur référent va-t'en parler demain. Il y aura des jeunes de l'IME, et d'autres jeunes que tu ne connais pas.

L- (Léon exprime son inquiétude) Ah bon (sourire mêlé de gêne) [...] y'aura des gens que je connais pas [...].

P- Oui mais ne t'en fais pas il y aura des personnes que tu connais. Puis tu pourras faire connaissance avec les autres tranquillement et au fur et à mesure. (Léon apparaît un peu rassuré. La psychologue enchaîne sur la suite). Léon je pensais qu'il serait intéressant que tu continues à voir Fabien sans moi, comme ça vous pourrez parler de certaines choses. Bien sûr je reste ta psychologue référente si tu as besoin de me dire quelque chose je serai toujours là.

F- Si tu es d'accord Léon on peut se voir tous les deux. (Il acquiesce) Est-ce que tu veux que l'on se voit toutes les semaines où de temps en temps ?

L- Je veux te voir toutes les semaines (en arborant un beau sourire).

F- Super, ce que je te propose c'est qu'on se voit tous les jeudis matin.

P- (Puis la psychologue poursuit l'entretien en vue de présenter la perspective du WISC). Tu sais Léon on trouve que tu investi bien la classe, tu as un bon niveau. On aimerait comprendre un peu plus tes capacités. Fabien la prochaine fois peut te faire passer des exercices si tu es d'accord. (Léon acquiesce).

F- La prochaine fois on fera quelques exercices, un ou deux par exemple et on continuera la fois suivante, on ira à ton rythme tranquillement.

L- On pourra en faire trois ou quatre même (avec un grand sourire).

P- Très bien ! Léon est-ce que tu veux continuer à parler avec Fabien ou tu veux retourner à ton atelier ?

L- Je veux continuer à discuter (en me regardant).

P- Ok je vais vous laisser discuter tranquillement tous les deux dans l'autre bureau.

F- (Nous partons avec Léon dans le bureau un peu plus loin. Nous commençons par discuter de voyages. Les voyages étant un grand centre d'intérêt pour Léon).

L- Je veux aller en Espagne, c'est joli là-bas. [...] Lyon c'est grand comme Paris. Paris j'y suis allé trois fois c'est joli. [...] Je veux aller en Corse. Il fait chaud et y'a la plage. J'ai déjà pris l'avion, quatre fois.

F- Ah oui c'est de belles destinations ce que tu as cité ! Le soleil est probablement plus fort en Espagne qu'ici. Même si à Montpellier on peut monter haut dans les températures.

L- Et [...] pour le séjour y'aura qui ?

F- Je ne sais pas Léon désolé, mais ton éducateur référent t'expliquera tout demain. Ne t'en fais pas ce sont globalement des jeunes de ton âge qui y participeront.


Après avoir parlé des voyages nous lui demandons s'il souhaite que l'on s'arrête là pour aujourd'hui ou si l'on parle d'autres choses. Il dit vouloir continuer à discuter toujours avec sourire. Nous continuons la conversation sur ses goûts culinaires. A la fin nous lui donnons un post-it pour le prochain rendez-vous.

L- Je me souviendrai du rendez-vous (en saisissant le post-it)

F- Bien. Est-ce que tu veux que je te raccompagne ?

L- Ça ira. A jeudi prochain ! »

**IX. Bilan psychométrique (WISC-V) protocole et synthèse : Léon**



ÉCHELLE D'INTELLIGENCE DE WECHSLER  
POUR ENFANTS - 5<sup>e</sup> ÉDITION

Nom de l'enfant : [REDACTED]

Nom du psychologue : Johann Peduico

Calcul de l'âge de l'enfant		
Année	Mois	Jour
Date d'administration	2023	03 20
Date de naissance	2006	04 04
Âge	16	11 16

### Conversion des notes brutes en notes standard

Subtest	Note brute	Note standard					
Cubes	26	6				6	
Similitudes	15	1				1	
Matrices	17		7			7	
Mémoire des chiffres	21			6		6	
Code	45				6	6	
Vocabulaire	23	6				6	
Balances	20		7			7	
Puzzles visuels	13	6				6	
Mémoire des images	26			7		7	
Symboles	24				6	6	
Information							
Séquence Lettres-Chiffres							
Barrage							
Compréhension	22					7	
Arithmétique							
Somme des notes standard		7	12	14	13	12	39
		Comp. Verb.	Visuo spat.	Rais. Flu.	Mem. Tra.	Vit. Trait.	Échelle Totale

### Profil des notes standard

	Compréhension Verbale		Visuo spatial		Rais. Fluide		Mém. de Travail		Vitesse de Traitement						
	SYM	VOC	INT	COG	CUB	PUZ	MAT	RAI	ARI	MCH	MEM	SEC	COO	SYM	BAR
19															
18															
17															
16															
15															
14															
13															
12															
11															
10															
9															
8															
7															
6															
5															
4															
3															
2															
1															

### Conversion des sommes des notes standard en notes composites

Échelle	Somme des notes standard	Note composite	Rang percentile	Intervalle de confiance 95%
Compréhension Verbale	7	ICV 65	1	60-78
Visuospatial	12	IVS 78	7	72-84
Raisonnement Fluide	14	IRF 82	12	76-90
Mémoire de Travail	13	IMT 79	8	73-80
Vitesse de Traitement	12	IVT 77	6	71-83
Échelle Totale	39	QIT 70	2	65-78

### Profil des notes composites

	ICV	IVS	IRF	IMT	IVT	QIT
	65	78	82	79	77	70

## Cahier d'administration

Nom de l'enfant : [REDACTED]  
Nom du psychologue : Fabrice Sedvica

Calcul de l'âge de l'enfant		
Année	Mois	Jour
Date d'administration: 2023	03	20
Date de naissance: 2006	04	04
Âge	16	11

### 1. Cubes

**Limite de temps :** voir chaque item  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item










Item	Présentation	Cubes nécessaires	Temps limite	Temps mis pour répondre		Note partielle optimale			Construction		Note		
				Essai 1	Essai 2	0	1	2	Essai 1	Essai 2	0	Essai 2	Essai 1
6-7 1. Entant Examinateur	Modèle et image	4	30"			0	1	2	Essai 1	Essai 2	0	Essai 2	Essai 1
2.	Modèle et image	8	45"			0	1	2	Essai 1	Essai 2	0	Essai 2	Essai 1
8-10 3. Entant Examinateur	Modèle et image	8	45"	76		0	1	2	Essai 1	Essai 2	0	Essai 2	Essai 1
4.	Image	4	45"	62		0	1	2			0		4
5.	Image	4	45"	142		0	1	2			0		3
6.	Image	4	75" (1:15)	142		0	1	2			0		4
7.	Image	4	75" (1:15)	232		0	1	2			0		5
8.	Image	4	75" (1:15)	1:01 <sub>2</sub>		0	1	2			0		4
9.	Image	4	75" (1:15)	✓		0	1	2			0		4
10.	Image	9	120" (2:00)			0	1	2			0	11-12	13-15

Suite →



## 1. Cubes (suite)

Arrêt après 2 notes 0 consécutives

Item	Présentation	Cubes nécessaires	Temps limite	Temps mis pour répondre	Note partielle optionnelle	Construction	Note																					
11.		9	120" (2:00)		<table border="1"> <tr><td>6</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-60</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-60	1-30	4	5	6	7
6	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-60	1-30																									
4	5	6	7																									
12.		9	120" (2:00)		<table border="1"> <tr><td>6</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-60</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-60	1-30	4	5	6	7
6	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-60	1-30																									
4	5	6	7																									
13.		9	120" (2:00)		<table border="1"> <tr><td>6</td><td>1</td><td>2</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr> <tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td></tr> </table>	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		<table border="1"> <tr><td>71-120</td><td>51-70</td><td>31-60</td><td>1-30</td></tr> <tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	71-120	51-70	31-60	1-30	4	5	6	7
6	1	2																										
3	4	5																										
6	7	8																										
9	10	11	12																									
71-120	51-70	31-60	1-30																									
4	5	6	7																									

CUBS  
(Max = 40)

CUBS  
(Max = 62)

**Cubes**  
 Note brute totale  
 (Maximum = 58) 26

## 2. Similitudes

**Départ**  
 Âges 6-7 : Item d'exemple, puis Item 1  
 Âges 8-11 : Item d'exemple, puis Item 5  
 Âges 12-16 : Item d'exemple, puis Item 8

**Retour**  
 Âges 8-16  
 Si pas de note partielle à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes partielles consécutives.

**Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives

**Cotation**  
 Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.  
 Notes 0, 1 ou 2 points.

Item	Réponse	Note
6-16 Ex. Trois - Quatre	des petits nombres	
6-7 †1. Raisins - Pommes	Fruits	0 1 (2)
†2. Rouge - Vert	couleurs	0 1 (2)
3. Papillon - Abeille	insectes	0 1 (2)
4. Lait - Eau	boissons	0 1 (2)
6-11 †5. Chemise - Chaussure	vêtements	0 1 (2)
†6. Frère - Soeur	soeur, fille - frère, garçon	0 1 2
7. Couteau - Fourchette	couverts	0 1 (2)
12-16 †8. Été - Hiver	temps	0 (1) 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite

## 2. Similitudes (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
19. Camion - Train	véhicules	0 1 2
10. Triste - Heureux	Revenir c'est content et triste c'est un peu triste	0 1 2
11. Équerre - Compas	matériel, des outils, faire des angles	0 1 2
12. Genou - Cheville	c'est un peu personnel, le docteur me l'avait dit...	0 1 2
13. Ciment - Argile		0 1 2
14. Électricien - Plombier		0 1 2
15. Or - Plomb		0 1 2
16. Glace - Vapeur		0 1 2
17. Éphémère - Permanent		0 1 2
18. Rivière - Montagne		0 1 2
19. Lumière - Son		0 1 2
20. Demande - Réclamation		0 1 2
21. Espace - Temps		0 1 2
22. Permettre - Empêcher		0 1 2
23. Réalité - Rêve		0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de notation.

Similitudes  
Note brute totale  
(Maximum = 46)

15

### 3. Matrices

**Départ**  
 Âges 6-8 : Items d'exemple A et B, puis Item 1  
 Âges 9-11 : Items d'exemple A et B, puis Item 5  
 Âges 12-16 : Items d'exemple A et B, puis Item 9

**Retour**  
 Âges 9-16  
 Si note 0 à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en **ordre inverse** jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives

**Notation**  
 Les réponses correctes sont en couleur et en gras.  
 Noter 0 ou 1 point.

	Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note	Item	Réponse	Note
8-10	Ex A.	1 2 <b>3</b> 4 5		11.	1 2 <b>3</b> 4 5 <b>0</b> 1		23.	1 2 3 <b>4</b> 5 <b>0</b> 1	
	Ex B.	<b>1</b> 2 3 4 5		12.	1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		24.	1 2 3 4 5 0 1	
6-8	1.	1 2 <b>3</b> 4 5 0 <b>1</b>		13.	1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		25.	1 2 3 4 5 0 1	
	2.	1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		14.	<b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		26.	1 2 3 4 5 0 1	
	3.	1 2 3 <b>4</b> 5 0 <b>1</b>		15.	1 <b>2</b> 3 4 5 <b>0</b> 1		27.	1 2 3 4 5 0 1	
	4.	1 2 <b>3</b> 4 5 0 <b>1</b>		16.	1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		28.	1 2 3 4 5 0 1	
9-11	5.	1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		17.	1 2 <b>3</b> 4 5 0 <b>1</b>		29.	1 2 3 4 5 0 1	
	6.	1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		18.	<b>1</b> 2 3 4 5 <b>0</b> 1		30.	1 2 3 4 5 0 1	
	7.	1 <b>2</b> 3 4 5 0 <b>1</b>		19.	<b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		31.	1 2 3 4 5 0 1	
	8.	<b>1</b> 2 3 4 5 0 <b>1</b>		20.	1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		32.	1 2 3 4 5 0 1	
12-16	9.	1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		21.	<b>1</b> 2 3 4 <b>5</b> <b>0</b> 1		Matrices Note brute totale (Maximum = 32) <b>17</b>		
	10.	1 2 3 4 <b>5</b> 0 <b>1</b>		22.	1 2 <b>3</b> 4 5 <b>0</b> 1				

### 4. Mémoire des chiffres

**Départ**  
 Ordre direct  
 Âges 6-16 : Item 1  
 Ordre inverse  
 Âges 6-16 : Item d'exemple, puis Item 1  
 Ordre croissant  
 Âges 6-7 : Item de prérequis, items d'exemple A et B, puis Item 1  
 Âges 8-16 : Items d'exemple A et B, puis Item 1

**Arrêt**  
 Ordre direct  
 Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Ordre inverse  
 Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Ordre croissant  
 Âges 6-7 : Après une réponse incorrecte à l'item de prérequis OU après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item  
 Âges 8-16 : Après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

**Notation**  
 Noter 0 ou 1 point pour chaque essai  
**MCO, MCI et MCC**  
 Notes brutes totales respectives pour l'Ordre direct, l'Ordre inverse et l'Ordre croissant  
**EMCO, EMCI et EMC**  
 Nombre de chiffres rappelés au dernier essai côté 1 point, respectivement pour l'Ordre direct, l'Ordre inverse et l'Ordre croissant

#### Ordre direct

	Item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note
8-10	1.	2-9	2-9	0 <b>1</b>	0 1 <b>2</b>
		5-4	5-4	0 <b>1</b>	
	2.	3-9-6	3-9-6	0 <b>1</b>	0 1 <b>3</b>
		6-5-2	6-5-2	0 <b>1</b>	
	3.	5-4-1-7	5-4-1-7	0 <b>1</b>	0 1 <b>2</b>
		9-1-6-8	3-1-6-8	0 <b>1</b>	
	4.	8-2-1-9-6	8-2-1-9-6	0 <b>1</b>	0 1 <b>2</b>
		7-2-3-4-9	7-2-3-4-9	0 <b>1</b>	
	5.	5-7-3-6-4-8	5-7-4-3-9-8	<b>0</b> 1	<b>0</b> 1 2
		3-8-4-1-7-5	3-8-4-1-4-5	<b>0</b> 1	
	6.	2-1-8-9-4-3-7		0 1	0 1 2
		7-8-5-2-1-6-3		0 1	

Suite →

#### 4. Mémoire des chiffres (suite)

##### Ordre direct

Arrêt après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

Item	Essai	Réponse	Note d'essai	Note
7.	1-8-4-2-7-5-3-6		0 1	0 1 2
	2-7-9-6-3-1-4-8		0 1	
8.	7-2-6-1-9-4-8-3-5		0 1	0 1 2
	4-3-8-9-1-7-5-6-2		0 1	
9.	6-2-5-3-1-9-8-5-4-7		0 1	0 1 2
	9-4-3-8-7-5-2-9-6-1		0 1	

EMCD (Max = 10)	Mémoire des chiffres en Ordre direct (MCD) Note brute totale (Maximum = 18)	8
5		

##### Ordre inverse

Item	Essai	Réponse correcte	Réponse	Note d'essai	Note
Ex.	9-4	4-9	4-9		
	5-6	6-5	6-5		
1.	2-1	1-2	1-2	0 ①	0 1 ②
	1-3	3-1	3-1	0 ①	
2.	3-9	9-3	9-3	0 ①	0 1 ②
	8-5	5-8	5-8	0 ①	
3.	2-3-6	6-3-2	3-2-6	① 1	0 ① 2
	5-4-1	1-4-5	1-4-5	0 ①	
4.	4-5-8	8-5-4	5-4-8	① 1	① 1 2
	2-7-5	5-7-2	7-2-5	① 1	
5.	7-4-5-2	2-5-4-7		0 1	0 1 2
	9-3-8-6	6-8-3-9		0 1	
6.	2-1-7-9-4	4-9-7-1-2		0 1	0 1 2
	5-6-3-8-7	7-8-3-6-5		0 1	
7.	1-6-4-7-5-8	8-5-7-4-6-1		0 1	0 1 2
	6-3-7-2-9-1	1-9-2-7-3-6		0 1	
8.	8-1-5-2-4-3-6	6-3-4-2-5-1-8		0 1	0 1 2
	4-3-7-9-2-8-1	1-8-2-9-7-3-4		0 1	
9.	3-1-7-9-4-6-8-2	2-8-6-4-9-7-1-3		0 1	0 1 2
	9-8-1-6-3-2-4-7	7-4-2-3-6-1-8-9		0 1	

EMCI (Max = 8)	Mémoire des chiffres en Ordre inverse (MCI) Note brute totale (Maximum = 18)	5
3		

Suite →

#### 4. Mémoire des chiffres (suite)

Ordre croissant

Arrêt après 2 notes 0 aux deux essais d'un même item

Item de prérequis	Réponse correcte	Correct
6-7 → Compter	L'enfant compte correctement au moins jusqu'à 3	✓ N

Item	Essai	Réponse correcte	Réponse	Note d'essai	Note
6-10 → Ex A.	3-1	1-3	1-3		
	8-6	6-8	6-8		
Ex B.	5-2-4	2-4-5	2-4-5		
	4-3-3	3-3-4	3-3-4		
1.	4-1	1-4	1-4	0 ①	0 1 ②
	3-2	2-3	2-3	0 ③	
2.	5-2-7	2-5-7	2-5-7	0 ④	0 1 ②
	1-8-6	1-6-8	1-6-8	0 ⑤	
3.	7-5-8-1	1-5-7-8	1-5-7-8	0 ⑥	0 1 ②
	4-2-9-3	2-3-4-9	2-3-4-9	0 ⑦	
4.	1-5-6-2-8	1-2-5-6-8	1-	⑧ 1	0 ① 2
	2-8-4-7-9	2-4-7-8-9	2-4-7-8-9	0 ⑨	
5.	3-3-6-1-5	1-3-3-5-6	1-3-3-5-6	0 ⑩	0 ① 2
	4-9-4-8-9	4-4-6-9-9	4-4-6-9	⑪ 1	
6.	8-5-2-5-3-7	2-3-5-5-7-8	1-5-8	⑫ 1	⑩ 1 2
	6-1-4-7-9-3	1-3-4-6-7-9	1-4-3-9-6	⑬ 1	
7.	9-7-9-6-2-6-8	2-6-6-7-8-9-9		0 1	0 1 2
	3-1-7-5-1-8-5	1-1-3-5-5-7-8		0 1	
8.	6-9-6-2-1-3-7-9	1-2-3-6-6-7-9-9		0 1	0 1 2
	1-4-8-5-4-8-7-4	1-4-4-4-5-7-8-8		0 1	
9.	2-5-7-7-4-8-7-5-2	2-2-4-5-5-7-7-7-8		0 1	0 1 2
	9-1-8-3-6-3-9-2-6	1-2-3-3-6-6-8-9-9		0 1	

EMCC (Max = 5)	Mémoire des chiffres en Ordre croissant (MCC) Note brute totale (Maximum = 18)	8
5	Mémoire des chiffres Note brute totale (Maximum = 54)	21

#### 5. Code

Limite de temps : 120 secondes

🕒 Départ : Âges 6-7 : Item de démonstration de Code A, items d'exemple, puis items de test ; Âges 8-10 : Item de démonstration de Code B, items d'exemple, puis items de test  
🕒 Arrêt : Après 120 secondes  
🗒 Cotation : Utiliser la Grille de correction Code pour coter les réponses.

	Forme	Temps limite	Temps mis pour répondre	Note brute totale
6-7 →	A	120" (2:00)		(Max = 75)
8-10 →	B	120" (2:00)	2:00	(Max = 117) 45

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ε	∧	∩	∖	⊗	✓	○	Γ	~

Démonstration Exemple

2	4	1	9	5	7	3	8	6	3	5	7	2	8	4	6	9	1
∧	∖	ε	~	∩	○	⊗	Γ	∪	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩

3	2	6	1	9	8	4	7	5	6	3	2	7	1	8	9	5	4
∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩

6	9	2	5	4	1	7	3	8	2	4	6	9	5	7	1	8	3
∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩	∩

5	3	8	7	2	6	1	9	4	5	1	8	3	7	6	2	4	9

1	8	4	6	3	9	2	5	7	4	8	3	1	6	9	7	2	5

9	1	5	4	7	3	8	6	2	1	9	4	6	3	5	8	7	2

8	5	7	3	6	2	9	4	1	7	2	5	8	9	3	4	1	6

## 6. Vocabulaire

**Départ**  
 Âges 6-7 : Item 1  
 Âges 8-11 : Item 5  
 Âges 12-16 : Item 9

**Rateur**  
 Âges 8-16  
 Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives

**Cotation**  
 Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation  
 Items 1-4 : Noter 0 ou 1 point.  
 Items 5-23 : Noter 0, 1 ou 2 points.

	Item	Réponse	Note
6-7	†1. Fleur		0 ①
	2. Soleil		0 ①
	3. Seau		0 ①
	4. Poire		0 ①
8-11	†5. Savon	pour se nettoyer	0 1 ②
	†6. Médaille	C'est comme un trophée que t'as gagné. Un collier que tu portes au cou.	0 1 ②
	7. Manteau	C'est fait pour se couvrir quand il fait froid. Comme un blouson, un vêtement.	0 1 ②
	8. Souris	Une souris c'est un animal de compagnie ou sauvage.	0 1 ②
12-16	†9. Obéir	Se vouloir dire qu'on est à l'écoute. Les éducateurs donnent des ordres.	0 ① 2
	†10. Remède	C'est comme un médicament, tu peux le préparer et on fait le bon.	0 1 ②
	11. Comestible	C'est quelque chose qui n'est pas très compatible.	① 1 2
	12. Ancien	C'est qq qui est très vieux.	0 1 ②
	13. Île	C'est une petite... ville euh non, un petit pays comme l'île d'Yeu. Des arbres, plage, des bancs et des bâteaux et des maisons.	① 1 2
	14. Rarement	qq que j'ai des fois très souvent.	0 1 ②

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

Suite →

## 6. Vocabulaire (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
15. Grandir	C'est avec la croissance, permet par l'évolution.	0 1 2
16. Transparent	Ça on te voit pas, comme un fantôme.	0 1 2
17. Énervant	Ça que j'aime pas, ça on te débite c'est énervant. Ça t'es pas content.	0 1 2
18. Précis	C'est ça tu... précisément.	0 1 2
19. Nutritif	Je sais pas.	0 1 2
20. Engloutir	Ça tu manges vite et y'a plus rien dans ton assiette.	0 1 2
21. Migrer	Je sais pas.	0 1 2
22. Unanime	/	0 1 2
23. Prospector	/	0 1 2
24. Persuader		0 1 2
25. Obsolète		0 1 2
26. Frugal		0 1 2
27. Aberration		0 1 2
28. Prolixe		0 1 2
29. Affable		0 1 2

Vocabulaire  
Note brute totale  
(Maximum = 54)

23



# 7. Balances

Limite de temps : voir chaque item  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item

**Départ**  
Âges 6-8 : Item d'exemple A, puis item 1  
Âges 9-15 : Item d'exemple B, puis item 4

**Retour**  
Âges 9-15  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items précédents, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
Après 3 notes 0 consécutives

**Corrigé**  
Les réponses correctes sont en sautoir et en gras.  
Note 0 ou 1 point.

Item	Temps limite	Temps mis pour répondre	Réponse	Note
<b>Ex A.</b>			1 2 3 4 5	
1.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
2.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
3.	20"	30	1 2 3 4 5 0 1	1
<b>Ex B.</b>			1 2 3 4 5	
4.	20"	50	1 2 3 4 5 0 1	1
5.	20"	30	1 2 3 4 5 0 1	1
6.	20"	30	1 2 3 4 5 0 1	1
7.	20"	30	1 2 3 4 5 0 1	1
8.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
9.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
10.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
11.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
12.	20"	40	1 2 3 4 5 0 1	1
13.	20"	2	1 2 3 4 5 0 1	1
14.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
15.	20"	10	1 2 3 4 5 0 1	1
16.	20"	10	1 2 3 4 5 0 1	1
17.	20"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
18.	20"	200	1 2 3 4 5 0 1	1
19.	30"	30	1 2 3 4 5 0 1	1
20.	30"	20	1 2 3 4 5 0 1	1
21.	30"	10	1 2 3 4 5 0 1	1
22.	30"	160	1 2 3 4 5 0 1	1
23.	30"	100	1 2 3 4 5 0 1	1
24.	30"	10	1 2 3 4 5 0 1	1
25.	30"	40	1 2 3 4 5 0 1	1
26.	30"	10	1 2 3 4 5 0 1	1
*27.	30"	100	1 2 3 4 5 0 1	1
28.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
29.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
30.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
31.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
32.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
33.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1
34.	30"		1 2 3 4 5 0 1	1

\*Avant l'administration de l'item 27, dire : **Maintenant, tu dois regarder ces trois balances pour trouver la bonne réponse.**

Balances  
Note brute totale  
(Maximum = 34)

20

## 8. Puzzles visuels

Limite de temps : 30 secondes  
Indiquer le temps mis pour répondre pour chaque item

**Départ**  
Âges 9-8 : Item de démonstration.  
Item d'exemple, puis Item 1  
Âges 9-11 : Item de démonstration.  
Item d'exemple, puis Item 5  
Âges 12-18 : Item de démonstration.  
Item d'exemple, puis Item 8

**Retour**  
Âges 9-18  
Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**  
Après 3 notes 0 consécutives

**Clés**  
Les réponses correctes sont en couleur et en gras.

Noter 0 ou 1 point.

Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note	Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note	Item	Temps mis pour répondre	Réponse	Note
6-11 → Demo		1 2 3 4 5 6		10.	23s	1 2 3 4 5 6	0 1	21.		1 2 3 4 5 6	0 1
Ex		1 2 3 4 5 6		11.	14s	1 2 3 4 5 6	0 1	22.		1 2 3 4 5 6	0 1
6-8 → 1.	4	1 2 3 4 5 6	0 1	12.	7s	1 2 3 4 5 6	0 1	23.		1 2 3 4 5 6	0 1
2.	4s	1 2 3 4 5 6	0 1	13.	7s	1 2 3 4 5 6	0 1	24.		1 2 3 4 5 6	0 1
3.	3s	1 2 3 4 5 6	0 1	14.	10	1 2 3 4 5 6	0 1	25.		1 2 3 4 5 6	0 1
4.	5s	1 2 3 4 5 6	0 1	15.	16s	1 2 3 4 5 6	0 1	26.		1 2 3 4 5 6	0 1
6-11 → 5.	3s	1 2 3 4 5 6	0 1	16.	29s	1 2 3 4 5 6	0 1	27.		1 2 3 4 5 6	0 1
6.	5s	1 2 3 4 5 6	0 1	17.	21	1 2 3 4 5 6	0 1	28.		1 2 3 4 5 6	0 1
7.	2s	1 2 3 4 5 6	0 1	18.	-	1 2 3 4 5 6	0 1	29.		1 2 3 4 5 6	0 1
6-11 → 8.	3s	1 2 3 4 5 6	0 1	19.	5s	1 2 3 4 5 6	0 1	Puzzles visuels Note brute totale (Maximum = 29) <b>13</b>			
9.	8	1 2 3 4 5 6	0 1	20.	22s	1 2 3 4 5 6	0 1				

## 9. Mémoire des images

**Exemple A Item 3 :** Exposer le stimulus pendant 3 secondes  
**Exemple B Item 26 :** Exposer le stimulus pendant 5 secondes

**Départ**

**Âges 6-16 :** Items d'exemple B et C, puis Item 4

**Retour**

**Âges 6-16**

Si pas de note parfaite à un des deux premiers items présentés, administrer les items précédents en **ordre inverse** jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

**Arrêt**

Après 3 notes 0 consécutives

**Cotation**

Noter les réponses mot pour mot.

Items 1-3 : Noter 0 ou 1 point.

Items 4-26 : Noter 0, 1 ou 2 points.

**ENIMS**

Nombre d'images rappelées sur la page Stimulus pour le dernier item avec une note parfaite

**EMIMr**

Nombre d'images rappelées sur la page Réponses pour le dernier item avec une note parfaite

Item	Réponse correcte	Réponse	Note
<b>Ex A. B</b>		Essai 1 ✓ Essai 2	
†1. A	A		0 1
†2. C	C		0 1
3. E	E		0 1
<b>Ex B. B - A</b>		Essai 1 ✓ Essai 2	
<b>Ex C. D - A</b>		Essai 1 ✓ Essai 2	
†4. C - D	CD		0 1 2
†5. B - A	BA		0 1 2
6. A - E	AE		0 1 2
7. F - B	FB		0 1 2
8. A - B - E	ABE		0 1 2
9. B - E - D	BED		0 1 2
10. D - F - C	DFC		0 1 2
11. A - F - E	AEB		0 1 2
12. F - C - B	FCB		0 1 2
13. B - H - C	BHC		0 1 2
14. A - C - E - F	ACEF		0 1 2
15. B - C - F - D	CFBE		0 1 2
16. G - B - D - F	GBDF		0 1 2
17. G - D - B - A	GDBH		0 1 2
18. C - B - I - H	CBIH		0 1 2
19. D - G - A - I	DGAI		0 1 2
20. E - F - H - B - A	EFHBD		0 1 2
21. E - G - B - C - H	EG -		0 1 2
22. F - B - I - H - D			0 1 2
23. A - C - F - H - K - E			0 1 2
24. L - B - H - I - J - D			0 1 2
25. H - B - L - G - C - E - J			0 1 2
26. G - A - K - C - F - D - I - B			0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.

ENIMS  
(Max = 8)

EMIMr  
(Max = 12)

Mémoire des images  
Note brute totale  
(Maximum = 49)

26

# 10. Symboles

Limite de temps : 120 secondes

**Départ**  
 Âges 6-7 : Items de démonstration de Symboles A, Items d'exemple, puis Items de test  
 Âges 8-16 : Items de démonstration de Symboles B, Items d'exemple, puis Items de test

**Arrêt**  
 Après 120 secondes

**Notation**  
 Utiliser la Grille de correction *Symboles* pour vérifier les réponses.  
 Soustraire le total des Réponses Incorrectes du total des Réponses Correctes.  
 Si la note brute est ≤ 0, noter 0.

	Forme	Temps limite	Temps mis pour répondre	Total Réponses Correctes	Total Réponses Incorrectes	Note brute totale	Points de bonification Symboles A pour une réussite parfaite												
6-7	A	120" (2.00)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	- <input type="text"/>	= <input type="text"/>	<table border="1"> <tr> <td>Temps en secondes</td> <td>120</td> <td>111 - 119</td> <td>≤ 110</td> </tr> <tr> <td>Points de bonification</td> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Note brute totale</td> <td>40</td> <td>41</td> <td>42</td> </tr> </table>	Temps en secondes	120	111 - 119	≤ 110	Points de bonification	0	1	2	Note brute totale	40	41	42
Temps en secondes	120	111 - 119	≤ 110																
Points de bonification	0	1	2																
Note brute totale	40	41	42																
8-16	B	120" (2.00)	2.00	29	- 3	= 24													

**Symboles** Forme B : 8-16 ans

**Items de démonstration**

		A					NON
		D					NON

**Items d'exemple**

							NON
							NON
							NON

							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON

							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input type="checkbox"/> NON
							<input checked="" type="checkbox"/> NON

⊕	∩	⊖	△	⋮	⊠	⊗	<input checked="" type="checkbox"/> NON
⊖	⊠	⊖	⊗	⊠	∩	∩	<input type="checkbox"/> NON
⊠	⋮	△	∥	⋮	⊖	⊠	<input checked="" type="checkbox"/> NON
⊗	∩	⊠	∩	∩	⊗	⋮	<input type="checkbox"/> NON
∥	⊗	⊠	∥	⊠	△	⊠	<input checked="" type="checkbox"/> NON
⊠	∩	⊗	△	⊖	⋮	⊠	<input checked="" type="checkbox"/> NON
△	∥	⊠	⊠	∩	△	⊗	<input type="checkbox"/> NON
△	⊠	∩	⋮	⋮	⊖	⊠	<input checked="" type="checkbox"/> NON
⋮	⊗	⊗	⊗	⊗	△	⊗	<input checked="" type="checkbox"/> NON
∩	⊠	⊗	⊠	⋮	∩	⊠	<input type="checkbox"/> NON

## 14. Compréhension

D **Départ**  
 Âges 6-11 : Item 1  
 Âges 12-16 : Item 3

R **Retour**  
 Âges 12-16  
 Si pas de note parfaite à un des deux premiers items précédents, administrer les items précédents en ordre inverse jusqu'à obtention de deux notes parfaites consécutives.

A **Arrêt**  
 Après 3 notes 0 consécutives

C **Cotation**  
 Voir les Exemples de réponses dans le Manuel d'administration et de cotation.  
 Note 0, 1 ou 2 points.

Item	Réponse	Note
11. Dents	Pour avoir une bonne haleine et les dents blanches, et pour pas avoir de caries.	0 1 2
12. Chien	Parce que le chien peut se montrer agressif et en plus il peut mordre.	0 1 2
13. Calendriers	Pour savoir les jours de l'année.	0 1 2
14. Se laver les mains	Parce que c'est pour... être propre, ne pas avoir de microbes.	0 1 2
15. Légumes	C'est bon pour la santé et ça permet de ne pas devenir gros.	0 1 2
16. Ceinture de sécurité	Parce que si t'as pas de ceinture tu peux avoir un accident.	0 1 2
17. Fumée	Je prends le tigan d'annonce et je l'amène au travail, pour éteindre le feu et la fumée.	0 1 2
18. Pratique du sport	Ça permet... avoir des muscles.	0 1 2

† Si l'enfant ne donne pas une réponse parfaite, lui donner la réponse indiquée dans le Manuel d'administration et de cotation.  
 § Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

➔ Suite

15

## 14. Compréhension (suite)

Arrêt après 3 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
9. Tâches ménagères	Parce que plus tu apprend l'uni, plus tu fais.	0 1 2
10. Lumière	Parce que sinon t'écoutes te coupe un peu cher.	0 1 2
11. Mots de passe	Parce que c'est personnel, t'as des informations. Ça sert à rentrer sur Fb, insta ou snapchat.	0 1 2
12. Portables	Parce qu'ils (les enfants) travaillent pas et n'écoutent pas.	0 1 2
13. Langues étrangères	Comme ça dans un pays tu sers la langue par exemple t'as l'anglais. Surtout parler d'autres langues. Pour parler aux gens.	0 1 2
14. Parole donnée	Parce que... si une personne donne un secret tu dois le respecter.	0 1 2
15. Examen	Si tu travailles, on n'apprend pas.	0 1 2
16. Invention écriture	Parce que comme ça tu sers écrire et lire.	0 1 2
17. Chandelle		0 1 2
18. Grandeur du soleil		0 1 2
19. Changements science		0 1 2

§ Si l'enfant ne donne qu'une idée générale, demander une seconde réponse, comme indiqué dans le Manuel d'administration et de cotation.

Compréhension  
 Note brute totale  
 (Maximum = 38)

22

16



# Compte rendu du bilan psychométrique de Léon Né le 04 / 04 / 2006

Dates de la passation : 20/03/2023 - 24/03/2023 et 03/04/2023

Test(s) utilisé(s) :

- **WISC-V** (Échelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants – 5<sup>ème</sup> édition).

Entretien réalisé avec : Léon

Document(s) transmis :

- Aucun.

## Motif de consultation

Bilan réalisé à l'âge de **16 ans, 11 mois et 16 jours**, dans le cadre de la prise en charge à l'IME afin de réévaluer le fonctionnement cognitif de Léon et d'éclairer sur ses potentialités et ses besoins actuels.

## **PRÉAMBULE**

**Il convient de souligner le caractère évolutif des résultats obtenus qui correspondent à une observation de l'effcience de ce jeune à un moment choisi de son parcours. Les résultats sont à considérer en tenant compte des éléments anamnestiques et environnementaux.**

Rappel du WISC-V (22/11/2019)

ICV = (63-81)

IVS = (75-90)

IRF = (69-83)

IMT = (73-90)

IVT = (79-97)

QIT = (66-79)

## Attitude et comportement durant la passation

Lors du bilan, Léon est jeune homme agréable, très souriant et plein d'entrain bien que dans le discours il se présente systématiquement comme étant fatigué. En effet, Léon présente une fatigabilité du fait de son ataxie de Friedreich. Néanmoins durant la passation il s'inscrit dans la relation au clinicien et montre un engouement pour réaliser les différents subtests. Le mot « fatigue » est régulièrement énoncé par Léon ce qui questionne sur la valeur de signifiant que peut avoir ce mot dans sa vie psychique. Au cours de la passation, il n'enlève pas son manteau en affirmant qu'il a froid. Aucun trouble du sommeil précédant la passation.

La bonne humeur de Léon s'étend tout le long de la passation, il semble prendre du plaisir et cherche à bien faire, dans un certain enjeu de performance par moments (Matrices, Puzzle visuels, Compréhension) où il demande à plusieurs reprises s'il a réussi, s'il a donné la bonne réponse à tel item. Même lorsqu'il ne connaît pas la réponse il s'efforce de réfléchir avec un temps de latence en regardant ailleurs dans la pièce. Les subtests chronométrés n'ont pas eu d'impact délétère sur Léon qui se met dans une positive active, en étant concentré et attentif.

## WISC-V - Évaluation Psychométrique

**ICV = 65** [Percentiles : 1 ; intervalle de confiance à 95 % de 60-78], zone très faible

**Indice de Compréhension Verbale (ICV).** Cet indice est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves « Similitudes » et « Vocabulaire ». Il évalue les capacités d'abstraction, de conceptualisation ainsi que les capacités verbales à travers le stock lexical et la mémoire sémantique à long terme. Il s'agit d'une évaluation de l'intelligence par l'intermédiaire du langage.

	<b>Similitudes</b>	<b>Vocabulaire</b>	Compréhension (optionnel)
Notes standard	1	6	7

L'épreuve « **Similitudes** » consiste à mettre en exergue les liens communs entre des dyades de mots. Les capacités d'abstraction et de conceptualisation sont fortement sollicitées.

Lors de cette épreuve, Léon obtient un score situé dans la zone pathologique.

Ce subtest a grandement mis en difficulté Léon qui peine à s'extraire des mots pour trouver une catégorie. De l'item 1 à 5 (correspondant aux âges compris entre 8 et 11 ans) il trouve les bonnes réponses. L'item 6 (frère-sœur) perturbe particulièrement Léon qui sépare la sœur (fille) d'un côté et le frère (garçon) de l'autre sans pouvoir les rassembler. Les items 7, 8 et 9 sont réussis, tandis qu'au 10 il décrit triste et heureux séparément. A l'item 11 il n'arrive pas à préciser. Enfin à l'item 12 il dit « c'est un peu pareil ».

L'épreuve « **Vocabulaire** » consiste à définir des mots, la mémoire sémantique est sollicitée. Le score est situé dans la zone faible.

Dans ce subtest, Léon réussit jusqu'à l'item 10, à l'item 13 (île) il propose une réponse en lien avec son île d'origine qui fait écho à ses origines et décrit des éléments d'habitations mais il ne parvient pas à décrire ce qu'est une île. Il s'efforce de chercher à donner des définitions, mais il est limité dans son stock lexical et ne connaît donc pas certains mots (nutritif, migrer).

Lors de l'épreuve « **Compréhension** », Léon doit analyser des situations et expliquer comment réagir. La compréhension des attentes sociales et comportementales est fondamentale pour ce subtest. Le score obtenu est situé dans la zone moyenne basse.

Dans ce subtest, Léon montre une bonne compréhension des attentes sociales et est en capacité de verbaliser autour, notamment lorsqu'on le sollicite.

**IVS = 78** [Percentiles : 7 ; intervalle de confiance à 95 % de 72-87], zone faible

L'**indice visuo-spatial (IVS)** évalue les capacités de motricité fine, de visuo-construction, d'endurance cognitive sur un support visuel et abstrait. L'IVS est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves de « Cubes » et « Puzzles visuels ».

	<b>Cubes</b>	<b>Puzzles visuels</b>
Notes standard	6	6

L'épreuve « **Cubes** » (première épreuve du bilan) évalue les capacités de planifications sur un support praxique. Il s'agit de reproduire des figures à travers des manipulations praxiques fines, mobilise l'analyse visuospatiale et des capacités de planifications.

Lors de cette épreuve, Léon obtient un score situé dans la zone faible.

Dans ce subtest, Léon s'applique et mobilise de grandes ressources cognitives. Jusqu'à l'item 7 il réussit avec rapidité, l'item 8 est beaucoup plus couteux pour Léon.

L'épreuve « **Puzzles visuels** » évalue la flexibilité mentale sur un support visuospatial abstrait. Cette épreuve est chronométrée. Il s'agit d'effectuer des rotations mentales sur des images afin de les agencer correctement. Le score obtenu est situé dans la zone faible.

Durant cette épreuve, Léon présente une grande rapidité (entre 2 et 5s) de réponses correctes jusqu'à l'item 8. Sur les suivants s'opère une alternance réussite/erreur et Léon demande à plusieurs reprises s'il a juste. Il est capable d'expliquer sa démarche pour trouver la réponse.

**IRF = 82** [Percentiles : 12 ; intervalle de confiance à 95 % de 76-90], zone moyenne basse

L'**indice de raisonnement fluide (IRF)** évalue la capacité à poser des hypothèses et à résoudre des problèmes. La capacité d'induction pour la compréhension d'une règle ainsi que la capacité à se l'approprier et à la reproduire sont évaluées. Le raisonnement inductif et l'abstraction sont fortement sollicités.

	<b>Matrices</b>	<b>Balances</b>
Notes standard	7	7

L'épreuve « **Matrices** » requiert d'établir des liens logiques pour trouver l'élément manquant parmi cinq propositions. Le raisonnement inférentiel est fortement mobilisé sur cette épreuve. Les capacités d'organisation et d'évaluation visuospatiales sont évaluées. Léon obtient un score situé dans la zone moyenne basse.

Dans ce subtest, Léon montre une précipitation à résoudre les items, en touchant le matériel afin de tourner les feuilles du cahier de stimuli. Jusqu'à l'item 14, il mobilise une rapidité qui le pénalisera sur l'item 15. Il prend ensuite plus de temps pour répondre et se concentre davantage.

L'épreuve « **Balances** » évalue le raisonnement quantitatif et analogique. Lors de ce subtest, le processus de raisonnement requiert principalement des capacités d'induction et de déduction. Il s'agit de trouver l'élément manquant parmi cinq propositions afin que les balances (présentés sur le livret) soient équilibrées. Le score se situe dans la zone moyenne basse.

Dans ce subtest, Léon montre encore une fois une grande rapidité de réponse (entre 1 et 5s) jusqu'à l'item 15 où il réussit. Une alternance de réponse juste et fausse se poursuit jusqu'à l'item 24 où il a pu montrer des hésitations dans les réponses (dire une réponse puis changer).

**IMT = 79** [Percentiles 8 ; intervalle de confiance à 95 % de 73-90], zone faible

L'IMT (Indice de Mémoire de Travail) évalue :

- d'une part la quantité d'informations sur laquelle nous pouvons réfléchir à un moment donné de façon instantanée
- et d'autre part notre capacité à traiter, travailler et réfléchir sur ces informations sans les perdre.

**L'Indice de Mémoire de Travail (IMT)** est calculé à partir des scores obtenus aux épreuves de « Mémoire des chiffres » en ordre direct, inverse et croissant et « Mémoire des Images ». Ces épreuves de mémoire de travail évaluent l'aspect auditif et visuel. La mémoire de travail dispose d'une composante attentionnelle (fondamentale à son fonctionnement).

	<b>Mémoire des Chiffres (MCH)</b>	<b>Mémoire des images (MIM)</b>
Notes standard	6	7

Évaluation de l'empan mnésique :

	MCH rappel direct*	MCH rappel inverse	MCH rappel croissant
Empan MCH	5	3	5

\*Le rappel direct est une évaluation de la mémoire à court terme et non de la mémoire de travail. Toutefois, théoriquement des points de vue différents existent.

L'épreuve « **Mémoire des chiffres** » consiste en un rappel des chiffres énoncés en fonction de la consigne. Trois types de rappel sont présents (direct/inverse/croissant). Le score est situé dans la zone faible.

Ce subtest a semblé animer Léon qui emploie une stratégie de répétition des chiffres à la suite de leur énonciation. Il s'applique et lorsqu'il se trompe il n'est pas déstabilisé et veut passer au suivant avec le sourire.

La performance au subtest « **Mémoire des images** » se situe dans la zone moyenne basse. Cette épreuve diffère de « Mémoire des chiffres » notamment par la méthode de rappel ; ici c'est une reconnaissance visuelle qui est effectuée.

Lors de ce subtest, Léon s'est particulièrement impliqué et a mobilisé de grandes ressources. Au niveau visuel il mobilise une grande attention en fixant chaque stimulus et emploie une stratégie pour les retenir en chuchotant chaque image dans l'ordre. C'est également un subtest qu'il a beaucoup apprécié.

**IVT= 77** [Percentiles : 6 ; intervalle de confiance à 95 % de 71-89], zone faible

*L'IVT (Indice de Vitesse de Traitement) mesure la capacité à réaliser et à coordonner des tâches cognitives simples, dans des modalités différentes et dans un temps limité.*

**L'Indice de Vitesse de Traitement d'information (IVT)** est calculé à partir des scores obtenus aux subtests « Symboles » et « Code ». Les capacités en balayage oculomoteur et reproduction graphiques sont évaluées ainsi que la vitesse de traitement. L'impact du challenge, de la motivation influent sur cette épreuve avec une limitation temporelle importante (2 minutes pour les épreuves « Codes » et « Symboles »).

	<b>Codes</b>	<b>Symboles</b>
Notes standard	6	6

L'épreuve « **Code** », évalue le balayage oculomoteur, mais aussi la motricité fine. Il s'agit de reproduire les codes appropriés, et ce le plus rapidement possible. Cette épreuve évalue la capacité à accélérer son fonctionnement lorsqu'un support pratique est requis.

Le score obtenu est situé dans la zone faible.

Durant ce subtest, Léon s'applique à bien retranscrire les codes dans les cases et n'a fait aucune erreur.

Le subtest « **Symboles** » permet d'évaluer la vitesse de traitement. Cette épreuve évalue le balayage oculomoteur et la discrimination de stimuli.

Le score obtenu est situé dans la zone faible.

Durant ce subtest, Léon se concentre et s'efforce d'être le plus rapide possible. Néanmoins il est pénalisé en ayant commis trois erreurs.

En raison de **l'hétérogénéité inter indice et intra indice pour l'ICV**, le QIT n'est une mesure fiable du fonctionnement global.

A titre indicatif, QIT = 70 [Percentiles : 2 ; intervalle de confiance à 95 % de 65-78].

## Synthèse et Conclusion

La présente évaluation psychométrique a été réalisée dans le cadre de la prise en charge de Léon (16 ans et 11 mois et 16 jours au moment de la passation) à l'IME afin de réévaluer son fonctionnement cognitif ainsi que ses ressources.

Les résultats obtenus à l'évaluation psychométrique montrent un fonctionnement cognitif hétérogène, se situant dans la zone faible de sa catégorie d'âge.

Les points forts de Léon se situent dans l'indice de raisonnement fluide où les capacités d'induction, déduction, de compréhension d'une consigne et de pouvoir faire des liens logiques sont mobilisées (Balances, Matrices) et où Léon se rapproche d'un niveau moyen. En compréhension il a montré une bonne connaissance des attentes sociales et normatives et est capable de les intégrer et d'en dire quelque chose. Bien qu'en mémoire de travail il obtient des scores proches face à un stimulus visuel, qu'auditif, il est en capacité d'utiliser des stratégies pour intégrer et se souvenir de l'information (répéter à la suite, fixer le stimulus et chuchoter en nommant les images). Au cours de la passation il a pu montrer une attention sélective satisfaisante et est capable d'expliquer sa démarche de raisonnement pour trouver la bonne réponse dans Matrices et Puzzles visuels. Enfin, les subtests chronométrés n'ont pas mis Léon en difficulté, au contraire il s'inscrit dans la tâche en s'efforçant d'être le plus rapide.

Concernant ses points de fragilités, Léon a été en grande difficulté en Similitudes où il obtient le score le plus bas, témoignant d'une grande fragilité dans les capacités de conceptualisation et d'abstraction ce qui implique que l'ICV n'est pas interprétable. Pourtant en Vocabulaire, Léon peut faire appel à la mémoire sémantique et à un stock lexical, témoignant d'un niveau limité en intelligence cristallisée mais tout de même opérant. Le score chuté en Similitudes questionne sur les processus psychiques en jeu dans la tâche de rassembler et de créer une catégorie.

En définitive, Léon présente des résultats globalement en dessous de ce qui est attendu pour sa catégorie d'âge. Le raisonnement quantitatif, analogique et inférentiel ainsi que la mémoire de travail sont opérants bien que limités par rapport à sa catégorie d'âge. La vitesse de traitement, le balayage oculomoteur et la motricité fine sont fragiles.

ICV = NS – à titre indicatif : 65 (60-78)

IVS = 78 (72-87)

IRF = 82 (76-90)

IMT = 79 (73-90)

IVT = 77 (71-89)

QIT = NS – à titre indicatif : 70 (68-81)

Montpellier, le 04/04/2023

Fabien FEDERICO  
Stagiaire psychologue

## **X. Entretien de restitution (WISC-V) : Léon**

Léon arrive à l'heure comme habituellement : « F- Bonjour Léon ça va ?

L- Oui très bien (affichant un grand sourire puis s'assied). C'est bientôt le week-end, puis le vacances. En août y'a les vacances.

F- Oui ce sera les grandes vacances, mais avant tu auras une semaine de vacances dans trois semaines (nous lui montrons notre calendrier, il voit que c'est noté vacances fin avril et est dubitatif, nous lui expliquons donc) : La dernière semaine d'avril ce sera ma semaine de vacances à moi. Toi ce sera la semaine suivante.

L- Ah oui chacun son tour (il se met à rire).

F- Tout à fait, tu pourras bien te reposer. [...] Alors aujourd'hui je vais te parler des exercices que tu as réalisé. Juste avant je voulais te demander, qu'est-ce que tu as pensé des exercices ?

L- Ca va c'était bien.

F- Est-ce que tu as aimé ?

L- Oui j'ai aimé.

F- Qu'est-ce que tu ressens quand tu n'arrives pas quelque chose ? Par exemple un exercice que tu n'arrives pas ?

L- C'est dur quand j'arrive pas mais j'arrive pas à expliquer ce que je ressens, mais c'est dur.

F- D'accord, merci Léon pour tes réponses. [...] Maintenant j'aimerais aborder tes points forts. Pour le dernier exercice qui s'appelle compréhension tu as bien répondu et ça montre que tu comprends bien le monde qui t'entoure et les attentes sociales. Ensuite en mémoire, si tu te souviens (sourires) il y avait la mémoire des chiffres où je te donnais les chiffres à l'oral et tu devais répéter, puis la mémoire des images avec les petites images dont tu devais te souvenir. (il acquiesce). Et bien dans les deux tu as des résultats proches, avec un résultat un tout petit peu supérieur pour la mémoire des images, tu étais bien concentré (il sourit). Aussi, pour les exercices chronométrés tu n'as pas été en difficulté.

L- Non du tout, c'était facile.

F- (Je souris) Et je t'ai trouvé très attentif et tu as été rapide.

(Léon nous demande soudainement) : ça veut dire quoi un pervers narcissique ?

F- Oh, alors, un pervers narcissique c'est quelqu'un qui est malveillant, qui est plutôt manipulateur. Où as-tu entendu ça Léon ?

L- En fait y'avait un monsieur, j'étais dehors hier soir vers 16h43 (en rentrant de l'IME), il tirait la langue. Il avait des lunettes noires et il me regardait. Ça m'a gêné.

F- (Nous acquiesçons d'un mouvement de tête) Je comprends, et qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?

L- J'ai fait comme si je le voyais pas et j'ai marché. En fait c'est mon père qui m'a dit que c'était un pervers narcissique. Il y avait d'autres choses (il se met debout), il était à quatre mètres de moi, je me suis retourné parce que j'ai vu qu'il me regardait, et je me suis retourné j'ai marché. C'est la première fois j'étais sous le choc. J'aurai dû le prendre en photo. J'ai pas dormi de la nuit, j'ai repensé à quand il a tiré la langue. Comme si il avait un regard méchant.

F- Qu'est-ce que tu as ressenti ?

L- Ça m'a dégouté.

F- Ah oui je comprends le comportement de ce monsieur a dû te faire peur, le principal c'est qu'il ne te soit rien arrivé Léon, tu t'es bien comporté. Et comment était ce monsieur ?

L- C'était un adulte il était gros avec une veste bleu marine euh foncé et il avait la peau marron blanc. Vous voulez que je vous montre où c'était ?

F- Oui je t'en prie. (il nous montre une photo qu'il a prise hier de la rue qui provient de google). Tu en as parlé à tes parents ?

L- Oui. Je suis pas le seul, mon frère aussi. Il a vu plusieurs fois, peut-être pas le même mec. Le mec a couru vers mon frère. Mon frère il a une arme sur lui une opinel.

F- Une quoi ?

L- C'est un couteau. Le mec lui a dit monte dans ma voiture. C'était en 2021.

F- Ah oui dans ce cas il ne faut surtout pas suivre la personne qui te demande de monter dans sa voiture. En tout cas, en ce moment il fait jour donc c'est un peu plus rassurant, surtout quand il y a d'autres personnes autour, la nuit il faut faire très attention où tu te promènes. Est-ce que tu sors la nuit ?

L- Non, et ça m'a donné des frissons, comme une fraîcheur. Mon cousin m'a dit s'il faut j'appelle les voisins ou la gendarmerie.



F- Oui s'il t'arrive quoi que ce soit il faut le signaler.

(Léon semble plus détendu d'avoir élaboré autour de cette situation. Nous reprenons le cours de la restitution.)

F- Alors maintenant on va aborder ce qui était un peu plus difficile pour toi, mais ne t'en fais pas nous avons tous des points faibles comme des points forts. Dans l'exercice appelé Similitudes qui, si tu te souviens consistait à relier deux mots différents ensemble, ça a été compliqué pour toi. Notamment quand tu devais relier frère et sœur. (Il acquiesce). Ce que je te propose c'est qu'on prenne un temps si tu veux pour dessiner un arbre généalogique autour de ta famille.

L- (Léon se présente volontaire à l'idée, nous lui installons une feuille blanche, un crayon à papier, stylos et feutres de multiples couleurs. Il choisit les feutres) : C'est plus jolie avec les couleurs. (Léon commence à dessiner l'arbre tranquillement puis nous regarde et s'exprime) : Et aussi j'ai repensé le soir au mec qu'il vient dans ma chambre et tout. [...] En plus il avait l'air pas commode.

F- Ah oui j'imagine, ça t'a perturbé d'avoir rencontré ce monsieur. Malheureusement parfois on rencontre des personnes étranges, qui possiblement nous veulent du mal dont on ne sait pas pourquoi, mais ne t'en fais pas tu es en sécurité. J'espère que tu ne le recroiseras pas.

L- (Il reprend son dessin avec application puis évoque) : Et en plus à Béziers j'ai vu qu'un garçon a disparu.

F- Tu as vu ça où ?

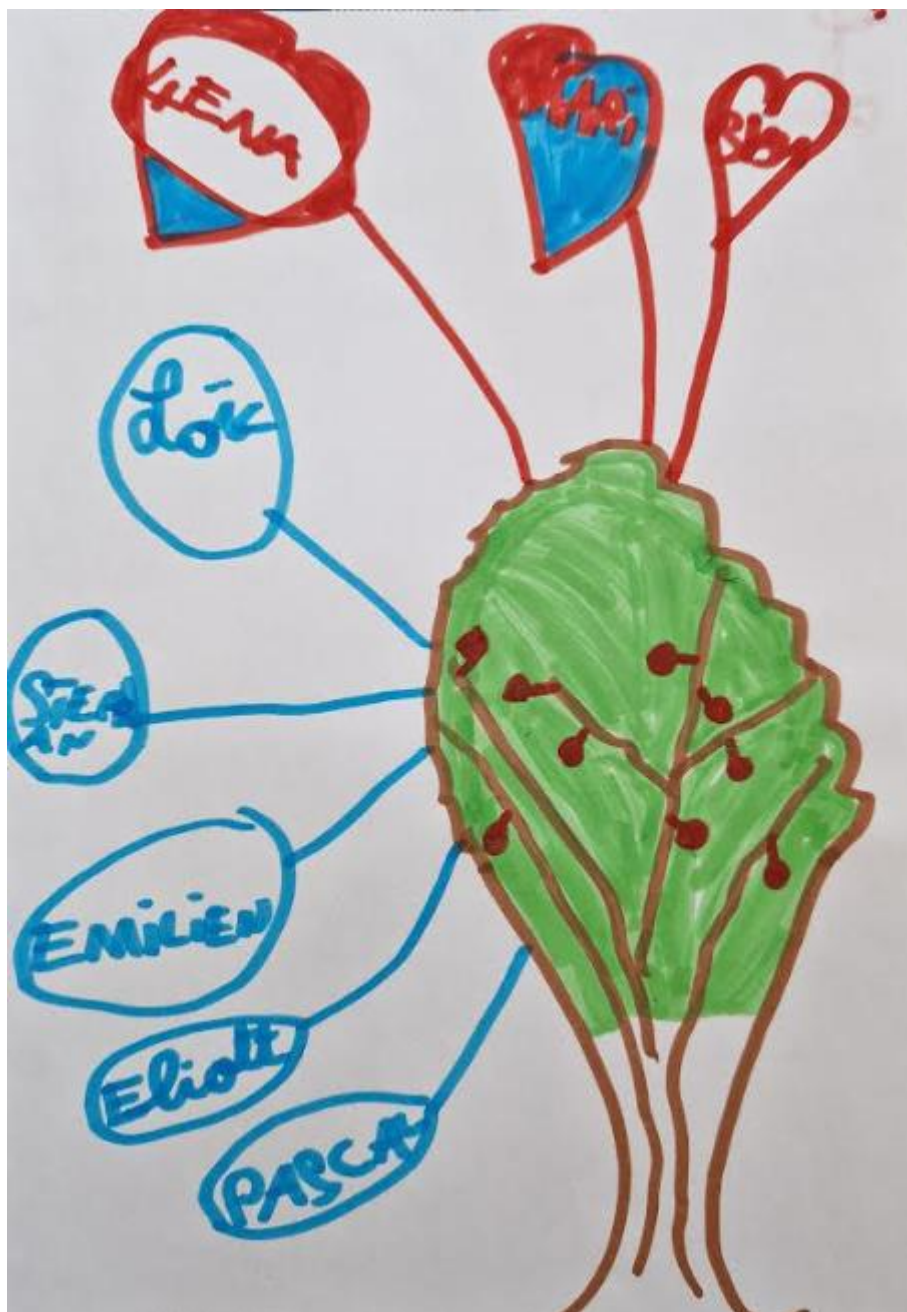
L- Dans un journal sur Facebook. Et aussi ça parlait d'une fille qui s'est faite violée. Je lis pour m'informer.

(Il dessine en premier l'arbre, puis les garçons en bleu et les filles en rouge en forme de cœur dans cet ordre : Lui-même, Stéphane (son père), Emilien (son petit frère), Léna (sa petite sœur), Marie Joanie (sa maman) d'abord puis ajoute Pascal (son cousin), Eliott (son chien mâle), Sira (son chat femelle)).

L- Voilà j'ai fini.

F- Et bien il est très beau cet arbre ! Qu'est-ce que tu en penses ?

L- Oh oui » (d'un air fier et satisfait de son œuvre accomplie. Il écrit son nom au dos et signe, puis nous donne son dessin.)



162

<sup>162</sup> Dessin de Léon : « Arbre généalogique »

## **XI. Entretien préliminaire (Rorschach et T.A.T) : Léon**

L'introduction au Rorschach s'inscrit dans la continuité de ce qui a pu être repéré au WISC concernant l'item frère-sœur dans Similitudes et la note très chutée de ce subtest. Par le dessin réalisé dans l'entretien précédent, il s'agit de faire le pont vers le Rorschach afin de comprendre ce qu'il se joue pour Léon au niveau psycho-affectif.

F- « Bonjour Léon comment vas-tu ?

L- Très bien, un peu fatigué.

F- Si tu te souviens de ce qu'on a fait la dernière fois, j'aimerais te proposer un autre exercice qui te permettra de mieux te comprendre.

L- Ou même on pourra en faire deux ou trois exercices (sourire).

F- (Nous sourions) Oui. En tout cas je t'expliquerai mieux la prochaine, mais je te montrerai des planches avec des dessins dessus et tu devras me dire ce que tu vois. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, tes réponses ce sont les tiennes tu peux dire tout ce qui te vient par rapport à ce que tu verras sur la planche.

L- D'accord, ça me va.

F- Est-ce que tu as des questions en particulier ?

L- Non ça va.

F- D'accord, bien je te laisse retourner sur ton atelier.

L- Bon week-end à vous. »

## XII. Bilan psychologique (Rorschach) : Léon

Prénom : Léon Sexe : Masculin Âge : 17 ans

Date : 7 mars 2023

**Observation et dynamique de la passation** : Durant la passation, Léon s'est montré attentif avec beaucoup d'entrain. Son comportement est adapté, il n'hésite pas à prendre l'ensemble des planches en mains pour bien les regarder avant de donner sa réponse. A la fin de la passation il manifeste de la joie et dit « on a bien bossé ! ».

Pl.	R.	P.	Passation : réponses	Enquête	Cotation
I	1	^	''32 « On dirait un sorte d'ange. (Latence) ça ça me fait penser aux ailes (haut droite et gauche), la ceinture (milieu bas), les mains (milieu gauche et droite), les pieds (bas) et ça une jupe (milieu bas). »	« Parce que les mains là-haut, il fait de la magie avec son sort ».	G F+ (H)
	2		« Ca c'est compliqué (Dd11), on dirait de la fumée qui sort et de la magie avec les mains. »		Dd E Hd
II	3	>	''26 (Latence) « Ça me fait penser à des ours et voilà. (D6) »	« Parce que c'est un gros gabarit, la forme de la tête ça ressemble ».	D F+ A
III	4	^	''1m07 Oula ! (latence) « Ah oui ça fait penser comme un super héros, le casque, les yeux et le symbole. On dirait un méchant super héros. »	« Parce que le casque (latéral) et le symbole (milieu) ». »	Eq choc G F- (H) Obj
IV	5	^	''52 « On dirait un genre de démon. Parce que ça ça me fait penser à la tête (haut) et en bas le dragon. »	« Parce que la tête fait penser à un serpent, une couleuvre et le dragon genre qui crache du feu. »	G F+ (A)
V	6	^	''35 « Ah ça ça me fait penser à une chauve-souris ou un aigle, y'a des oiseaux comme ça. »	« Le genre de (latence) la forme des ailes, le petit corps. »	G F+ A Ban
VI	7	<	''48 « Ah ça me fait penser à la mer, les raies, on voit la queue et tout. Ça a la forme et tout. »	« La raie, c'est la queue et les ailes (latéral). »	G F+ Nat/A
VII	8	>	''49 « Ça me fait penser (latence) un cactus dans l'eau tu t'électrocutes si tu touches. »	« Parce que c'est la forme ». »	G F- Bot/Elém
VIII	9	^	''47 « Un genre de poisson. »	« Parce que ça on dirait les nageoires (côtés) et ça on dirait les yeux ». »	G F- A Eq choc

			(Latence) « Celui-là est un peu compliqué » (tourne la planche dans tous les sens).		
IX	10	^	'29 « Celui-là on dirait un genre de robot. » (baille)	« Parce que ça c'est la tête, les jambes et ça le corps (haut, milieu, bas). »	G F+ Obj
X	11	v	'43 « Ah ça y'en a dans les mers, un araignée. (D10) »	« Parce qu'on voit les pattes. »	D F- Nat/A
	12		« Y'a des pinces. C'est rouge un peu. (Dd54) »	« C'est un crabe, parce qu'on voit les yeux. »	Dd FC+ A

Durée totale de la passation : 10:13:20					
Pl +	III	« Parce que j'aime beaucoup la forme, les yeux c'est bien fait comme si le nez est un symbole. »			
	IV	« J'aime bien la tête du serpent et du dragon. »			
Pl -	VIII	« J'ai eu du mal à expliquer à quoi elle ressemblait celle-là. »			
	IX	« Je suis pas trop fan (pourquoi ?) Parce que on dirait un sorte de crapaud. »			

## Psychogramme

R = 12

Refus = 0

Temps total = 10 minutes et 13 secondes

Type d'appréhension : Localisations				Déterminants : Formule primaire			
	Nombre	%	Moyenne		Nombre	%	Moyenne
G / Gbl	8 / 0	66%	43%	F	10	83%	61%
D	2	17%	44%	F+	6	60%	65%
Dd / Dbl	2 / 0	17% / 0%	10% / 3%	F-	4		

Contenus				Déterminants : Formule secondaire (élargi)			
	Nombre	%	Moyenne		Nombre	%	Moyenne
A / Ad	7	58%	44%	F	11	92%	88%
H / Hd	3	25%	16%	F+	7	64%	66%
Ban	1			F-	4		

F+/- = 0

(H) = 2      (A) = 1

K = 0      Kan = 0

E = 1      FE = 0

CF = 0      FC = 1      C = 0

Clob = 0      Fclob = 0

Obj = 2      Bot = 1      Elém = 1

CHOC = 2

Nat = 2

RC% = 33% (moyenne 35%)

**TRI = Coartatif : K = 0 // C = 0,5**

### **Analyse planche par planche :**

**Planche I :** A cette première planche qui correspond à la rencontre avec l'étrangeté et l'inconnu<sup>163</sup>, Léon propose une réponse globale organisée en décrivant chaque partie de l'ange qu'il voit, contenu d'un personnage imaginaire associée à une forme de bonne qualité. A sa seconde réponse il est perturbé par le milieu bas de la planche et propose une réponse estompée de diffusion (« fumée ») sans forme précise témoignant d'une manifestation d'anxiété, le tout dans une découpe subjective.

**Planche II :** Après un temps de latence, Léon tourne la planche vers la droite puis voit des ours (grand détail) sans traiter l'entièreté de la planche. La forme est de bonne qualité associée à un contenu animal. Cette planche renvoi à la castration primaire et secondaire<sup>164</sup>, le temps de latence et le gros gabarit évoqué à l'enquête peuvent souligner quelque chose de massif difficile à traiter pour Léon.

**Planche III :** Cette planche a mobilisé une grande réaction chez Léon qu'il manifestera verbalement et sera suivi d'un temps de latence. Sa surprise s'accompagne d'un sourire il s'agit également de sa planche préférée où il passera le plus de temps pour formuler sa réponse (1m07). La réponse globale est une G organisée de mauvaise qualité formelle qui montre bien l'ingérence trop forte de l'affect. Cette figure humaine mythique dont l'adjectif « méchant » est rattaché montre une capacité de lier un affect à une représentation. Le contenu objet témoigne aussi d'une pulsionnalité agressive et d'une excitation corporelle.

**Planche IV :** Ici la réponse globale est une G organisée où Léon décrit les éléments en associant le démon au dragon et le serpent. La créature qu'il cherche à nommer mais dont il ne trouve pas le nom correspond à une créature imaginaire (A), la forme est de bonne qualité. Dans les trois nominations il s'agit de créatures au masculin renvoyant à quelque chose de puissant, Léon est ici sensible au contenu latent de la puissance phallique mais y répond par le recours à l'imaginaire.

**Planche V :** A cette planche Léon y voit en réponse globale une chauvesouris ou un aigle sans choisir entre les deux, il les rattachera à la catégorie oiseaux. Il s'agit ici d'une G simple puisqu'il fait une lecture immédiate de la forme globale qui est aussi une banalité. La forme est de bonne qualité.

**Planche VI :** A cette planche, Léon tourne celle-ci vers la gauche et donne une réponse globale organisée associée à une forme de bonne qualité et d'un contenu animal. L'évocation de la mer en tant que contenu Nat comprend une valeur régressive.

---

<sup>163</sup> ROMAN P., *Le Rorschach en clinique de l'enfant et de l'adolescent*, op. cit., p. 40.

<sup>164</sup> *Ibid.*, p. 42.

**Planche VII :** Cette planche qui sollicite l'accueil et la complétude du côté du féminin maternel, convoque chez Léon une réponse à valeur agressive « cactus » (Bot) qui électrocute. La plongée régressive de la planche précédente se retrouve ici également avec le contenu « eau » (Elém). La réponse globale est une G simple associée à une forme de mauvaise qualité. Il est clair que Léon fait référence à une méduse, le temps de latence a montré la recherche du nom correspondant qu'il n'a pas trouvé et a fini par choisir un nom qui ressemble pour lui à sa pensée.

**Planche VIII :** Cette planche sollicite l'appel au lien, à l'environnement et à l'affectivité<sup>165</sup>. Pour Léon c'est une planche difficile, il commence par une réponse globale organisée associée à une forme de mauvaise qualité et un contenu animal « poisson ». De même qu'aux deux planches précédentes, la réponse est en lien avec l'eau et la mer, toujours sur un versant régressif. Léon éprouve de grandes difficultés qu'il manifesterà par le temps de latence et son agitation à tourner la planche dans tous les sens (eq choc).

**Planche IX :** A cette planche, Léon évoque un contenu objet qui confirme l'excitation pulsionnelle présente lors des trois dernières planches et montre une tension interne qui vient s'extérioriser. La réponse globale est organisée et la forme est de bonne qualité. Le bâillement semble témoigner de l'ampleur du traitement psychique qui s'est opéré, impliquant une fatigue psychique.

**Planche X :** Pour cette dernière planche, Léon bascule à nouveau dans la régression en évoquant la mer (Nat), et un contenu animal (araignée). Cette première réponse détail est associée à une forme de mauvaise qualité témoignant d'une ingérence trop forte d'éléments projectifs. Dans une seconde et dernière réponse, il verra d'abord des pinces et précisera à l'enquête l'animal en question (« crabe ») avec la seule réponse couleur du protocole exprimée sur la retenue « c'est rouge un peu ». Il s'agit d'une réponse petit détail associée à une forme dominante sur la couleur de bonne qualité.

---

<sup>165</sup> *Ibid.*



### Synthèse :

Dans les **facteurs d'approche cognitive**, Léon donne 8 réponses globales (8 sur 12) ce qui correspond à 66% et est bien au-dessus de la moyenne (44%) ce qui témoigne d'une capacité d'adaptation de base à la réalité objective et de la mise en place d'une appréhension cognitive par la perception pour construire une forme. En revanche 3 réponses globales sont associées à des déterminants formels de mauvaise qualité ce qui souligne chez Léon une certaine ingérence face à des éléments affectifs trop forts. Cet élément questionne sur son image corporelle et une potentielle fragilité. Il est toutefois en capacité de formuler des réponses globales organisées montrant un travail de construction, d'analyse et de synthèse perceptive.

Concernant les réponses détail (D) elles sont nettement en dessous (17%) de la moyenne (44%), l'une est associée à un déterminant formel de bonne qualité, l'autre à une forme de mauvaise qualité, ce qui confirme une difficulté pour Léon à gérer les éléments affectifs. Les petits détails sont au-dessus (17%) de la moyenne (10%) mais dans ce protocole elles se rattachent à des préoccupations symbolisées, déplacées et semblent arbitraires et confuses. En effet, à la planche II, le Dd est associé à un estompage de texture témoignant d'une anxiété.

Dans les déterminants formels on peut constater une augmentation du F% et F+% de la formule primaire à la formule secondaire. Les F sont nettement supérieurs (83% - 92%) à la moyenne (61% - 88%) et correspondent au style de fonctionnement de Léon qui s'accompagne d'une verbalisation stéréotypée que l'on retrouve à plusieurs planches : « Ça me fait penser à / On dirait un ». Les F+ sont aux alentours de la moyenne et représentent 6 formes de bonne qualité sur 10. 4 formes sont de mauvaise qualité. Cette grande utilisation de la forme appui l'idée d'un contrôle affectif par le recours au cognitif, et une certaine l'adaptation à la réalité extérieure.

Enfin, concernant les kinesthésies il y a une absence totale de K dans le protocole ce qui peut s'entendre du côté d'un fonctionnement psychique rigide, retracté et peut potentiellement témoigner d'une difficulté à utiliser des ressources internes.

Dans les **facteurs d'approche affective**, une seule réponse FC est présente et révèle un contrôle inefficace de l'expression émotionnelle. Expression qui est mobilisée non dans les réponses dans la passation mais dans la dynamique transférentielle de l'entretien, Léon montre une positivité et s'investi. L'équivalent choc de la planche III est liée à cette ingérence du plein d'excitation. Aucune autre réponse couleur n'est présente ce qui souligne un recours primordial au perceptif dans la relation à l'autre et au monde extérieur.

Dans les **facteurs de socialisation**, une seule réponse banale est présente, trois réponses humaines sont présentes dont deux sont des personnages mythiques imaginaires ce qui montre peu d'affectif et peu de capacités identificatoires et relationnelles, non pas parce qu'il est

indifférent à l'autre mais parce qu'il investit d'autant plus les figures animales. Les réponses animales sont au-dessus (58%) de la moyenne (44%) témoignant d'une attitude affective infantile et de l'expression de motions pulsionnelles.

Le rapport de Léon au maternel questionne dans la mesure où des éléments régressifs et agressifs sont présents de la planche VI à la planche VIII où il y a des ingérences pulsionnelles difficiles à gérer, où se délite progressivement la forme (qui est son mode défensif habituel). On peut l'observer dans la confusion cactus/méduse, le « genre de poisson » puis le grand temps de latence. Le cactus/méduse laisse entendre une imago maternelle archaïque inquiétante et dangereuse. A la planche IX, le contenu objet vient marquer l'excitation pulsionnelle présente, la tension tend à se décharger pour maintenir les ressources de Léon qui se fragilisent (Bâillement, tourne les planches dans tous les sens).

Les éléments du psychogramme donnent un **type de résonance intime coartatif** qui correspond à un mode de fonctionnement psychique rétracté dans ses investissements, le protocole apparaît inhibé avec un total de 12 réponses renvoyant à une attitude défensive.

### **XIII. Bilan psychologique (T.A.T) : Léon**

**Observation** : Léon présente une bonne humeur tout le long de la passation bien qu'il dise au départ qu'il est un peu fatigué. Il s'est investi dans la passation, son comportement est adapté, il reste concentré et a cherché à produire des récits construits. Il dit avoir eu un peu de difficulté au début le temps d'intégrer la consigne et affirme avoir eu plus de facilité au fil des planches pour construire ses récits. A la fin de la passation, Léon a souhaité rester discuter et non retourner à son atelier sport.

#### **Planche 1 :**

25'' (Prends la planche dans ses mains). « C'était un petit garçon [...] qui regardait [...] c'est quoi ? (à quoi te fait penser cette chose ?). C'est pour faire de la musique, un genre de machine, il écoutait les sons. On dirait il a l'air endormi. »

#### **Planche 2 :**

2'' « Aujourd'hui deux femmes et un homme étaient partis à la ferme pour faire du jardinage et promener le cheval. On dirait la femme est enceinte. Et elle lit son bouquin. »

**Planche 3BM :**

33'' « C'est quoi ça ? Ah ! c'était une femme ou un homme, c'est une femme qui a bu de l'alcool, on dirait il est un peu mort. »

**Planche 4 :**

3'' « C'était un monsieur et une femme qui [...] la femme faisait des compliments au monsieur et il rougit. On voit du rouge on dirait (il montre du doigt les joues du monsieur). »

**Planche 5 :**

2'' « C'était une vieille dame qui faisait le ménage dans sa maison. »

**Planche 6BM :**

7'' « Une vieille dame et son petit-fils discutaient. Et la vieille dame regarde la fenêtre et le petit fils regarde par terre et il a un chapeau. »

**Planche 7BM :**

7'' « Le grand père et son fils discutaient [...] Ils parlaient d'un business. Pour trouver du travail, il expliquait à son fils. »

**Planche 8BM :**

13'' « Ah ouais c'est chaud ! Le chef regardait ses deux copains couper avec un couteau le ventre d'un monsieur [...] et le chef reste immobile comme une statue. »

**Planche 10 :**

5'' « Euh [...] On dirait ils sont mariés parce qu'ils a l'air proches. On dirait ils dansent comme dans les films, les vieux films. »

**Planche 11 :**

4'' « C'est quoi ça ? [...] On dirait des rochers et là des gens et là des immeubles. »

**Planche 12BG :**

7'' « Il y a un arbre et un corbillard. Il y avait une petite fille qui jouait avec un garçon autour de l'arbre et soudain le garçon rentre dans le corbillard et la fille a eu peur et elle a couru, et elle est partie. On peut inventer. »

**Planche 13B :**

10'' « C'était un garçon et ses grands-parents. Les grands parents voulaient pas qu'il sorte la nuit. Son grand-père a dit non, le garçon était triste et réfléchit comment sortir. Soudain il sort sans rien dire à ses parents euh ses grands-parents. [...] Et soudain son grand-père a remarqué qu'il était sortie et du coup plus de dessert. »

**Planche 19 :**

6'' « On dirait des sortes de nuages fantômes qui faisaient peur aux enfants, ils faisaient des cauchemars. »

**Planche 16 :**

2'' « On voit rien dessus ! Ok on va trouver ! J'ai trouvé une histoire (sourire). Il y avait une maison et deux enfants, il faisait très chaud le soleil tapait. Les enfants sont rentrés à la maison, ils ont pris un truc froid pour se rafraichir puis ils ont mis un ventilateur. »

Après la fin de la passation, Léon explique sa réponse de la planche 16 en comparant le blanc à l'éblouissement du soleil.

**Temps total : 16 minutes et 3 secondes**

« F- Alors comment c'était ?

L- C'était bien j'ai aimé mais un peu dur. Le début un peu dur mais après c'était plus facile ça allait.

F- Qu'est-ce qui était dur pour toi ?

L- C'est [...] (sourire) le temps de comprendre.

F- Comprendre la consigne et de voir qu'elle ne change pas ?

L- Oui c'est ça.

F- Bien. [...] Est-ce qu'il y a des choses dont tu aimerais parler aujourd'hui ?

L- Hum non pas spécialement.

F- Ok. Tu souhaites retourner sur ton atelier ?

L- Non je veux discuter (sourire).

F- Ah oui et ça te fait rater le sport aussi hein (sourire).

L- Oui (sourire).

F- Ok, hum [...] as-tu prévu quelque chose ce week-end Léon ?

L-Non [...] je vais me reposer.

F- Oui ça fait du bien aussi, surtout que le temps s'y prête. Est-ce qu'il t'arrives de faire des activités le week-end avec tes parents, dehors ?

L- Non très rarement, je reste presque à la maison. [...] Je joue aux jeux vidéo, des fois avec mon frère. [...] Je vais avoir la PS5. Et je joue en ligne.

F- Ah oui ? Tu joues avec des personnes que tu ne connais pas, tu parles avec ces personnes ?

L- Oui, y'en a qui sont sympa. Puis y'a des mecs qui s'énervent.

F- Pourquoi ils s'énervent ? C'est contre toi ?

L- Non c'est parce qu'ils perdent. (Il se met à rire). Dans GTA y'avait un mec sa voiture elle a explosée il a rage quit.

F- (Sourire) Ah oui il n'a pas supporté perdre la partie. Mais bon c'est comme ça dans ce type de jeu, il y a toujours un gagnant et un perdant. (Il acquiesce) Tu vas pouvoir jouer avec ton frère du coup.

L- Oui. [...] Je vais avoir la PS5 et mon frère est sur la PS4 et tout du coup on va jouer ensemble.

F- Tu t'entends bien avec ton frère j'ai l'impression. Et ta sœur elle fait quoi à la maison ?

L- Elle joue à la switch. [...] On joue pas ensemble.

F- D'accord. Donc le week-end c'est repos et jeux vidéo (nous échangeons un sourire). [...] (nous voyons qu'il a fini sur ce sujet, nous commençons un autre). Dis-moi Léon, aujourd'hui tu as 17 ans, dans un an ce sera la majorité. Comment est-ce que tu imagines la suite ?

L- J'aimerais bien travailler. [...] Gagner de l'argent. Avoir une maison. [...] Une copine. Avoir des enfants (il se met à rire).

F- C'est super tout ça Léon je vois que tu vois déjà bien ce que tu aimerais plus tard. Et tu sais quel métier t'intéresserait ?

L- J'aimerais bien être jardinier [...].

F- Ah oui comme ce que tu fais avec ton éducateur du prépro.

L- Oui. Ou agent immobilier. Faut avoir la tchat.

F- (Nous nous mettons à rire) C'est vrai que c'est un métier où il faut beaucoup parler et être en relation avec les clients. C'est quelque chose que tu aimerais ?

L- Oui. [...] Mais c'est comment agent immobilier ?

F- Alors c'est un professionnel qui va travailler dans la recherche d'appartement et ou de maison pour pouvoir les vendre à des clients. Pour ça il faut faire des recherches et proposer selon les envies des clients.

L- Donc faut parler au téléphone ou en vrai ?

F- Les deux. Tu peux contacter les clients par téléphone, puis tu les rencontres. A partir de là tu fais des visites d'appartement. Si les clients sont contents tu peux signer avec eux.

L- Ah faut que je signe aussi ?

F- Oui, enfin c'est l'accord entre le client et l'agent immobilier.

L- Et après je gagne l'argent.

F- En partie, l'agent immobilier travaille pour une entreprise, qui lui donne son argent.

L- Ah oui c'est pas direct l'argent de la vente et tout.

F- Et non (sourire). Donc c'est un métier qui t'intéresserait ?

L- Oui. [...] Pour parler aux gens.

F- (Nous regardons l'heure). Il reste 15 min avant la pause Léon, est-ce que tu souhaites rester ou retourner sur ton atelier ?

L- Je veux rester discuter.

F- Ok (sourire).

L- L'autre jour mon chat s'est fait attraper par la voisine. La vieille.

F- Oh non mince ! Il lui est arrivé quelque chose ?

L- Non. Mais la vieille elle aime pas mon chat. Le vieux il est gentil. La vieille elle est méchante. Elle veut pas mon chat. Parce que mon chat elle va chez elle.

F- Ah oui les chats ne comprennent pas les limites des maisons, quand ils sont en liberté ils se promènent un peu partout.

L- Oui. Et du coup la vieille elle a voulu la taper. Mon chat elle a eu peur. Je l'ai prise dans mes bras.

F- C'est pas sympa qu'elle ait voulu frapper ton chat.

L- Mon chat elle est super gentille. Elle s'entend bien avec mon chien. Mais [...] un jour maman m'a dit [...] (il est gêné et rigole en même temps qu'il parle) mon chien est monté sur mon chat. Il est monté dessus (mélange de gêne et de rire).

F- (Je souris en écho) Ah oui je vois, le chat n'a pas dû apprécier.

L- Non (sourire). Du coup mon chat est stérilisée. Mais mon chien il est pas castré.

F- C'est arrivé qu'une fois ?

L- Oui heureusement.

F- C'est vrai que c'est plus simple quand nos animaux sont stérilisés et castrés. Pour les chats femelles ça évite les périodes de chaleur.

L- Je comprends pas pourquoi mon chat se frotte contre moi. Elle est stérilisée.

F- Quand elle fait ça, c'est une marque d'affection, c'est comme si elle te faisait un câlin. Les chats déposent ce qu'on appelle des phéromones, ce sont des marques invisibles pour nous c'est comme s'ils marquaient leur territoire de manière affectueuse.

L- Elle fait ça parce que je lui donne des croquettes et de l'eau (sourire).

F- Ah oui c'est possible aussi (sourire). [...] Léon je vois qu'il est l'heure de ta pause, on va devoir s'arrêter là pour aujourd'hui.

L- On a bien parlé.

F- Je reviendrai vers toi pour te donner un nouveau rdv c'est bon pour toi ?

L- Oui. [...] Bon week-end à vous.

F- Merci bon week-end à toi Léon. »

### **Cotation planche par planche :**

**Planche 1 :** L'entrée dans la passation est marquée d'un premier temps de latence (CI-1) et Léon prend la planche entre ses mains pour bien la regarder (D1). Il commence son récit par la description d'un « petit garçon » (A1-1), puis un second temps de latence (CI-1). Il précise l'action du personnage (A1-1), puis à nouveau un temps de latence (CI-1) avant de solliciter le clinicien sur ce que représente l'objet que regarde le petit garçon (D3). Après la relance, il définit l'objet, sa fonction et ce qu'en fait le personnage (CF-2). Il propose une dernière réponse avec une précaution verbale « on dirait » (A3-1) et exprime l'état de fatigue du personnage (B2-3).

**Planche 2 :** Léon commence son récit par une précision temporelle « aujourd'hui » (A1-2) et décrit les personnages et leurs actions (CF-2) en précisant le lieu (A1-2). Ensuite, dans une précaution verbale « on dirait » (A3-1) il précise le statut de la femme et son action (A1-1).

**Planche 3BM :** A la vue de la planche, Léon mettra un temps de latence avant de formuler sa réponse (CI-1) puis commence par poser une question non adressée (CI-3). Son récit commence par une exclamation « ah ! » (B2-1) et doute sur l'identité du personnage (B3-3) puis décrit son action (A1-1). Enfin avec une précaution verbale (A3-1) il évoque l'état du personnage (B2-2).

**Planche 4 :** A cette planche, Léon décrit les personnages sexués (A1-1) puis les mets en lien (B1-1), le second personnage « rougit » (B1-3). Il montre les joues de l'homme pour montrer qu'il rougit (D1) et perçoit qu'il a les joues rouges (B1-3).

**Planche 5 :** A cette planche, Léon décrit un personnage féminin dont l'adjectif « vieille » précise l'identité (A1-1), puis son action de manière assez rapide (CF-1).

**Planche 6BM :** Léon commence son récit en qualifiant le personnage féminin et le personnage masculin (A1-1) et les met en lien (B1-1). Dans une seconde réponse les personnages regardent des choses différentes il précise leur action respective et apporte des détails vestimentaires sur le personnage masculin (CF-2).

**Planche 7BM :** Le récit commence sur l'identification des personnages et leur mise en lien par le dialogue (B1-1), puis s'ensuit un temps de latence (CI-1) et il précise le sujet de leur discussion (A1-1). Il explique la raison de la discussion avec une référence commune (A1-3).

**Planche 8BM :** Après un léger temps de latence (CI-1), Léon commence par une exclamation face à la planche (B2-1). Ensuite il décrit les personnages et leur action vis-à-vis d'un autre



personnage avec détails (A1-1). Enfin, après un second temps de latence (CI-1), il décrit la posture du personnage au premier plan (A1-1).

**Planche 10** : L'entrée dans cette planche provoque un étonnement chez Léon « euh » (B2-1) qui s'ensuit d'un temps de latence (CI-1). Il commence son récit sur une précaution verbale (A3-1) et met en lien les personnages (B1-1) qui sont anonymisés (CI-2), suivi d'un trouble de la syntaxe (E4-1). Sa seconde réponse comprend également une précaution verbale (A3-1) puis il attribue une action aux personnages en ayant recours au fictif (A2-1).

**Planche 11** : Léon commence par poser une question non adressée en fixant la planche (CI-3) qui se suit d'un temps de latence (CI-1). Il commence son récit avec une précaution verbale (A3-1) et décrit avec détails ce qu'il voit sur la planche (CF-2).

**Planche 12BG** : A cette planche, Léon commence par décrire certains éléments de la planche (A1-1). Puis il introduit des personnages non figurant sur la planche (B1-2), les mets en lien par le jeu (B1-1), crée un rebondissement dans l'histoire (« soudain ») (B2-1), et attribue un affect et une action au personnage féminin (B2-3). Après avoir énoncé son histoire il prend de la distance en énonçant « on peut inventer » ce qui laisse entendre une forme d'intellectualisation vis-à-vis du matériel (A2-2).

**Planche 13B** : Pour cette planche, Léon identifie le garçon et rajoute des personnages associés non figurant sur l'image (B1-2). Puis raconte l'interdit surmoïque des grands parents en s'appuyant sur une norme extérieure (CF-3) qui provoque un affect chez le garçon (B1-3). Par un rebondissement (« soudain ») (B2-1) il évoque l'action du garçon (A1-1) face à l'instance surmoïque dans une confusion des identités (parents/grands-parents) (E3-1) qui s'ensuit d'un temps de latence (CI-1). Enfin il déclare un nouveau rebondissement dans son histoire (B2-1). Léon scotomise la maison (E1-1) en ayant plutôt recours au fictif sur cette planche (A2-1).

**Planche 19** : Léon commence sur une précaution verbale (A3-1) puis décrit des nuages fantômes (A1-1) qui font peur à des enfants (B2-3), qui sont des personnages non figurant sur la planche (B1-2).

**Planche 16** : Pour cette dernière planche, Léon commence par une remarque sur le matériel et s'exclame de rechercher une histoire et d'en avoir trouvé une (B2-1). Il introduit des personnages non figurant sur la planche (B1-2) et a recours au fictif (A2-1).

### **Analyse planche par planche :**

**Planche 1 :** A cette première planche, Léon identifie le garçon dont l'adjectif « petit » montre la prise en compte du contenu latent relevant de l'immaturation fonctionnelle. Léon regarde le violon mais ne trouve pas le mot correspondant. Il évoque le caractère musical et l'action de l'enfant d'écouter. La posture de l'enfant sur l'image lui renvoie un « air endormi ».

**Planche 2 :** Léon reconnaît la différence des sexes mais pas la différence des générations. Il relève le contenu manifeste du cadre champêtre, ainsi que la présence du cheval. Les personnages ne sont pas mis en lien, les sollicitations œdipiennes sont évitées, le seul lien est le fait que les personnages « étaient partis à la ferme ». Par ailleurs, Léon fait usage à la fois du présent (aujourd'hui) et du passé dans son récit. Seule la femme adossée contre l'arbre bénéficie de précision, Léon relève qu'elle est enceinte ce qui peut laisser entendre une sollicitation maternelle régressive.

**Planche 3BM :** L'expressivité de Léon à la vue de la planche montre une certaine pulsionnalité. Il va avoir des difficultés à identifier le personnage femme, puis homme puis femme ce qui montre une labilité des identifications. Enfin, Léon est sensible au contenu latent de la planche en évoquant la mort, ce qui montre une capacité à lier des affects dépressifs, qu'il exprime avec prudence (« on dirait »).

**Planche 4 :** A cette planche, Léon identifie la différence des sexes et met en relation les personnages. Léon est ici sensible au contenu latent dans sa polarité de tendresse et d'amour de l'homme qui rougit aux compliments de la femme. Il montre les joues de l'homme et y voit du rouge, couleur objectivement absente de la planche, ce qui laisse entendre l'identification de Léon à l'homme et la relation à la femme.

**Planche 5 :** Pour cette planche, Léon qualifie le personnage féminin de « vieille » et lui attribue une action en répondant de manière rapide. Il semble se débarrasser de la planche et évite la question de la figure maternelle.

**Planche 6BM :** Léon sur cette planche identifie la différence des sexes et des générations. Il met l'accent sur la relation grand-mère et petit-fils sur le début du récit. Le contexte de tristesse, ni le fantasme de parricide n'est élaboré. Sur la fin du récit les deux personnages ne regardent pas la même chose.

**Planche 7BM :** Sur cette planche également Léon perçoit bien la différence des sexes et des générations. Le rapproché père / fils est élaboré par la discussion « ils parlaient d'un business.

». L'explication du grand-père à son fils « pour trouver du travail » laisse entendre un investissement positif de sa relation à la figure paternelle comprenant une dimension d'apprentissage et de figure d'identification. Ici le fils se réfère à son père.

**Planche 8BM :** A cette planche, Léon n'identifie pas la différence des générations, mais sépare le « chef » (l'adolescent au premier plan) de ses « copains » (les deux hommes derrière). L'entrée à cette planche provoque une réaction de Léon qui montre un étonnement. En deçà les pulsions agressives et de désir parricide sont mobilisés avec le couteau et les hommes qui coupent le ventre de la personne allongée. Le chef de l'histoire est spectateur de la scène mais la regarde contrairement à ce que le contenu manifeste montre. Cette attitude questionne sur la capacité de Léon à mobiliser une pulsionnalité agressive et d'en faire quelque chose, puisque le chef est passif (immobile) dans la scène.

**Planche 10 :** Ici Léon exprime sa réaction par un « euh » et un temps de latence qui montre la gêne qu'il peut avoir devant la scène qu'il perçoit sur la planche. Les personnages sont anonymisés, l'équivocité du pronom « ils » ne permet pas de savoir si Léon parle de deux hommes ou d'un homme et une femme. En tout cas, il ne tranche pas sur la différence des sexes et la sollicitation possiblement homosexuelle de la planche est évitée. En revanche la liaison amoureuse, le couple, le courant de tendresse est élaboré avec un léger trouble de la syntaxe « ils a l'air » qui montre une excitation pulsionnelle face au rapproché libidinal des personnages, qui sont « mariés » ce qui démontre une activité sublimatoire de ce rapproché.

**Planche 11 :** Le paysage chaotique et les vifs contrastes du contenu manifeste perturbent Léon qui posera une question rhétorique à valeur de remarque face à la planche et mettra un temps de latence avant de proposer sa réponse. Il finit par se lancer avec une précaution verbale et s'attache à décrire les éléments perceptifs. Ce faisant, il évite la confrontation aux mouvements régressifs induits par la planche. Il y ajoute des « gens » qui ne sont ni différenciés et sont anonymisés, ce qui peut laisser entendre une manière de compléter la planche en donnant de la forme à de l'informe.

**Planche 12BG :** Cette planche remobilise les ressources de Léon qui s'efforce de créer une histoire en ajoutant deux personnages enfants sexués et différenciés en relation qui permet de contourner la sollicitation latente de l'absence. La barque est nommée « corbillard » par Léon ce qui peut sous tendre une dimension dépressive. La relation entre les personnages est ambivalente, ils jouent au début puis « le garçon rentre dans le corbillard et fait peur à la fille » qui court et part de la scène. Ces éléments peuvent susciter une intrication de pulsion de vie et

pulsion de mort. L'expression des affects est mobilisée. La dernière remarque « on peut inventer » montre une forme d'intellectualisation et une lecture omnisciente vis-à-vis du matériel. Au fond, il crée une histoire, c'est lui qui crée un monde.

**Planche 13B :** Ici, la problématique de solitude et la capacité à être seul ne sont pas traités par Léon. En faisant apparaître les grands-parents il apporte une contenance et un étayage au garçon qu'il identifie correctement. La maison fait l'objet d'un scotome en revanche. Ceci étant l'apparition des grands-parents questionne sur l'autonomie et la capacité d'être seul de Léon, est-il en capacité de se penser seul avec ses objets internes ? Les grands-parents ici sont contenant et remplissent le rôle d'une instance surmoïque presque parentale. Ce qui est étonnant c'est le lapsus « parents » et la reprise par Léon « grands-parents » qui laisse entendre la mise à distance de la parentalité même si on pourrait mettre en lien cet élément avec le contenu latent de la planche à savoir « l'enfant délaissé par le couple parental »<sup>166</sup> dont l'étayage maternel et ses effets seraient incarnés par les grands-parents. La punition du dessert à la fin vient témoigner d'une castration intégrée et mobilisée.

**Planche 19 :** Par une précaution verbale, Léon y voit des « nuages fantômes » éléments dont la forme n'est pas très délimitée ce qui questionne sur les limites dedans / dehors. Les cauchemars et la peur des enfants, personnages non figurant sur la planche, témoignent de la sensibilité au contenu latent, Léon mobilise des affects du côté de l'angoisse (peur/cauchemars).

**Planche 16 :** Pour cette dernière planche, Léon réagit directement au contenu manifeste et se prête au jeu de construire une histoire et non de dire ni de projeter directement ce qu'il perçoit et ressent. Cette planche mobilise une bonne humeur chez Léon qui prend plaisir à créer une histoire avec des personnages introduits (des enfants), un contenant (maison), et est capable d'expliquer sa démarche de raisonnement (le blanc lui a fait penser à l'éblouissement du soleil). Ces éléments soulignent une capacité de Léon d'imaginer et d'organiser ses objets internes entre eux.

---

<sup>166</sup> CHABERT, C., LOUËT, E., AZOULAY, C., VERDON, B., *Manuel du Rorschach et du TAT... op. cit.*, p. 222.

## Procédés d'élaboration du discours

<p><b>Série A – Rigidité</b></p> <p><b>A1 – Référence à la réalité externe</b></p> <p>A1-1 : Description avec attachement aux détails, avec ou sans justification de l'interprétation</p> <p>A1-2 : Précision temporelles, spatiales, chiffrées</p> <p>A1-3 : Référence sociale, au sens commun</p> <p>A1-4 : Référence littéraires, culturelles</p> <p><b>A2 – Investissement de la réalité interne</b></p> <p>A2-1 : Recours au fictif, au rêve</p> <p>A2-2 : Intellectualisation</p> <p>A2-3 : Dénégation</p> <p>A2-4 : Accent porté sur les conflits intrapersonnels – Aller-retour entre expression pulsionnelle et défense</p> <p><b>A3 – Procédés obsessionnels</b></p> <p>A3-1 : Doute : précautions verbales, hésitation entre interprétations différentes, remâchage</p> <p>A3-2 : Annulation</p> <p>A3-3 : Formation réactionnelle</p> <p>A3-4 : Isolation entre représentations ou entre représentation et affect – Affects minimisés</p> <p><b>Série B Labilité</b></p> <p><b>B1- Investissement de la relation</b></p> <p>B1-1 : Accent porté sur les relations interpersonnelles, mise en dialogue</p> <p>B1-2 : Introduction d'un personnage non figurant sur l'image</p> <p>B1-3 : Expression d'affects</p> <p><b>B2 – Dramatisation</b></p> <p>B2-1 : Entrée directe dans l'expression, exclamations, digressions, références et / ou commentaires personnels, théâtralisme, histoires à rebondissements.</p> <p>B2-2 : Affects forts ou exagérés</p> <p>B2-3 : Représentations d'actions associées ou non à des états émotionnels de peur, de catastrophe, de vertige</p>	<p><b>Série A - Rigidité</b></p> <p><b>A1 –</b></p> <p>A1-1 -&gt; 13</p> <p>A1-2 -&gt; 2</p> <p>A1-3 -&gt; 1</p> <p>A1-4 -&gt; 0</p> <p><b>A2 –</b></p> <p>A2-1 -&gt; 3</p> <p>A2-2 -&gt; 1</p> <p>A2-3 -&gt; 0</p> <p>A2-4 -&gt; 0</p> <p><b>A3 –</b></p> <p>A3-1 -&gt; 7</p> <p>A3-2 -&gt; 0</p> <p>A3-3 -&gt; 0</p> <p>A3-4 -&gt; 0</p> <p><b>Série B - Labilité</b></p> <p><b>B1 –</b></p> <p>B1-1 -&gt; 5</p> <p>B1-2 -&gt; 4</p> <p>B1-3 -&gt; 3</p> <p><b>B2 –</b></p> <p>B2-1 -&gt; 7</p> <p>B2-2 -&gt; 1</p> <p>B2-3 -&gt; 3</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>B2-4 : Représentations et / ou affects contrastés – aller-retour entre désirs contradictoires</p> <p><b>B3 – Procédés hystériques</b></p> <p>B3-1 : Mise en avant des affects au service du refoulement des représentations</p> <p>B3-2 : Erotisation des relations, symbolisme transparent, détails narcissiques à valeur de séduction</p> <p>B3-3 : Labilité dans les identifications</p> <p><b>Série C – Evitement</b></p> <p><b>CI – Inhibition</b></p> <p>CI-1 : Tendance générale à la restriction (temps de latence long et/ ou silences importants intra-récits, tendance refus, refus)</p> <p>CI-2 : Motifs des conflits non précisés, banalisation, anonymat des personnages</p> <p>CI-3 : Nécessité de poser des questions</p> <p><b>CF – Accrochage à la réalité externe</b></p> <p>CF-1 : Accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire – référence plaquée à la réalité externe</p> <p>CF-2 : Attachement aux détails concrets, aux détails perceptifs</p> <p>CF-3 : Affects de circonstance, références à des normes extérieures.</p> <p><b>CL – Attachement aux limites</b></p> <p>CL-1 : Fragilité des frontières dedans dehors (entre narrateur / personnage, entre sujet/objet, entre réalité interne/ réalité externe...)</p> <p>CL-2 : Insistance sur les limites et les contours (+ ou – perméables)</p> <p>CL-3 : Accent porté sur la fonction d'étayage (+/-)</p> <p>CL-4 : Discontinuité des modes de fonctionnement (interne / externe, perceptif / symbolique, concret, abstrait ...)</p>	<p>B2-4 -&gt; 0</p> <p><b>B3 –</b></p> <p>B3-1 -&gt; 0</p> <p>B3-2 -&gt; 0</p> <p>B3-3 -&gt; 1</p> <p><b>Série C –</b></p> <p><b>Évitement</b></p> <p><b>CI –</b></p> <p>CI-1 -&gt; 10</p> <p>CI-2 -&gt; 1</p> <p>CI-3 -&gt; 2</p> <p><b>CF –</b></p> <p>CF-1 -&gt; 1</p> <p>CF-2 -&gt; 4</p> <p>CF-3 -&gt; 1</p> <p><b>CL –</b></p> <p>CL-1 -&gt; 0</p> <p>CL-2 -&gt; 0</p> <p>CL-3 -&gt; 0</p> <p>CL-4 -&gt; 0</p>
<p><b>CN – Centration narcissique</b></p> <p>CN-1 : Accent porté sur l'éprouvé subjectif – références autocentrées, autosuffisance</p> <p>CN-2 : Accent porté sur la sensorialité, sensibilité aux contrastes</p> <p>CN-3 : Détails narcissiques à valence positive ou négative, idéalisation (+/-)</p>	<p><b>CN –</b></p> <p>CN-1 -&gt; 0</p> <p>CN-2 -&gt; 0</p> <p>CN-3 -&gt; 0</p>

CN-4 : Relations spéculaires	CN-4 -> 0
CN-5 : Mise en tableau – Affect-titre – Posture signifiante d’affects	CN-5 -> 0
<b>CM - (Hypo)manie</b>	<b>CM - (Hypo)manie</b>
CM-1 : Exaltation et emballement des affects et des représentations (élation)	CM-1 -> 0
CM-2 : Hyper-instabilité des identifications et des objets	CM-2 -> 0
CM-3 : Fabulations	CM-3 -> 0
CM-4 : Pirouette, clin d’œil, ironie, humour	CM-4 -> 0
CM-5 : Associations par contiguïté, coq-à-l’âne	CM-5 -> 0
<b>Série D – Manifestations hors narration</b>	<b>Série D – Manifestations hors narration</b>
D1 : Manifestations motrices (+ ou -), mimiques, gestes, postures, etc.	D1 -> 2
D2 : Manifestations émotionnelles, rires, larmes, rougeurs, tremblements, soupirs, etc,	D2 -> 0
D3 : Adresses directes au clinicien, interpellations appels, critiques, impatience ironie, etc.	D3 -> 1
<b>Série E – Emergence du processus primaire désorganisation des repères identitaires et objectaux</b>	<b>Série E – Émergence du processus primaire</b>
<b>E1 - Altération de la perception</b>	<b>E1 –</b>
E1-1 : Scotome d’objet manifeste	E1-1 -> 1
E1-2 : Perception de détails rares ou bizarres avec ou sans justification arbitraire	E1-2 -> 0
E1-3 : Perception sensorielle - Fausses perceptions	E1-3 -> 0
<b>E2 - Massivité de la projection</b>	<b>E2 –</b>
E2-1 : Inadéquation du thème au stimulus – persévération	E2-1 -> 0
E2-2 - Recherche abstraite de l’intentionnalité de l’image, évocation du mauvais objet	E2-2 -> 0
E2-3 : Expression d’affects et / ou de représentations massifs – Expressions crues liées à une thématique sexuelle ou agressive – inadéquation affects / représentations	E2-3 -> 0

<b>E3 – Désorganisation des repères identitaires et objectaux.</b>	<b>E3 –</b>
E3-1 : Confusion des identités – télescopage des rôles	E3-1 -> 1
E3-2 : Instabilité des objets	E3-2 -> 0
E3-3 : Désorganisation temporelle, spatiale ou de la causalité logique	E3-3 -> 0
E3-4 : Perception d'objets détériorés ou de personnages malades – mages de corps malformés.	E3-4 -> 0
<b>E4- Altération du discours</b>	<b>E4 –</b>
E4-1 : Troubles de la syntaxe, craquées verbales	E4-1 -> 1
E4-2 : Indétermination, flou du discours	E4-2 -> 0
E4-3 : Associations courtes	E4-3 -> 0
E4-4 : Symbolisme hermétique	E4-4 -> 0



## Synthèse :

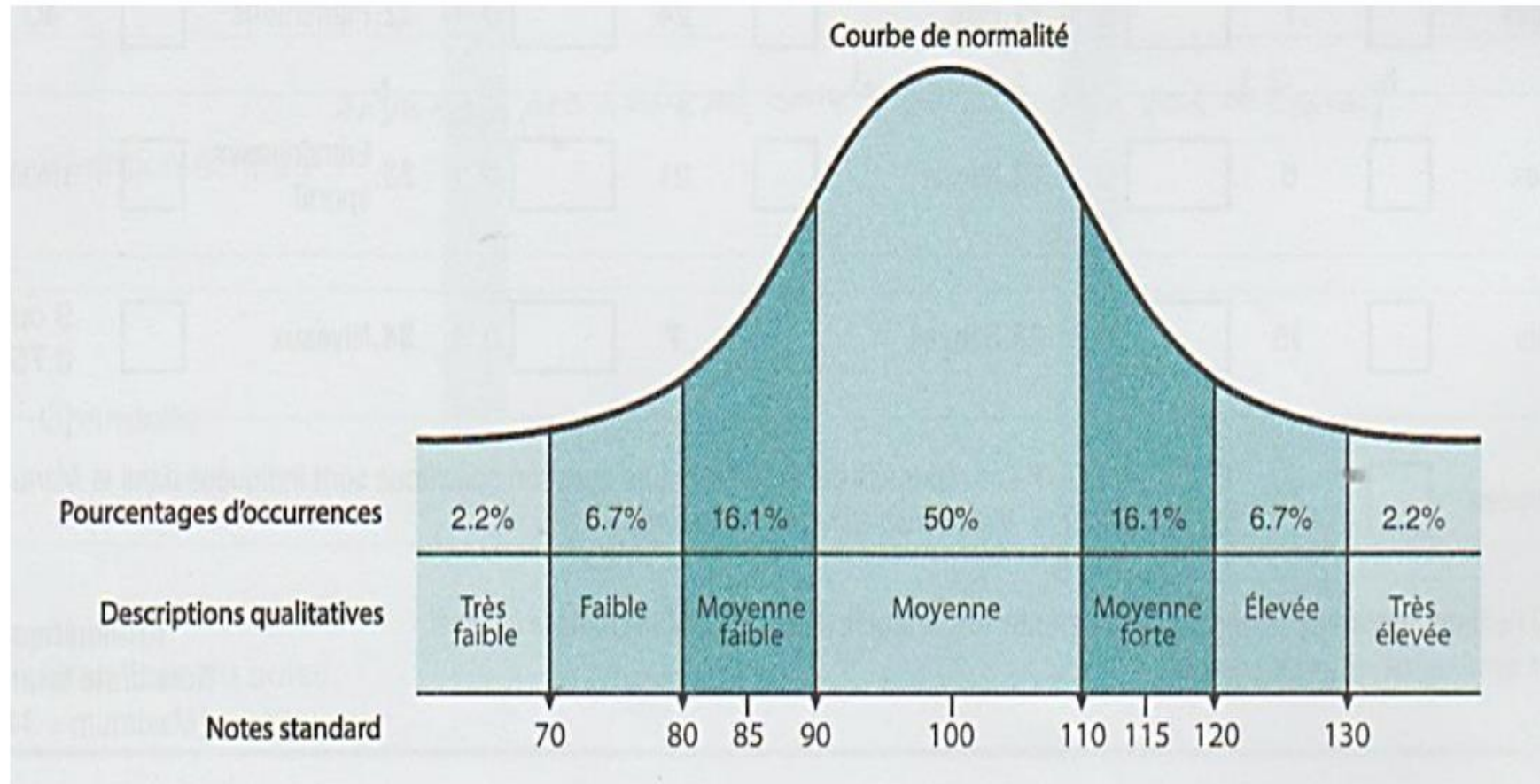
La T.A.T de Léon apparaît riche comme en témoigne la variété des procédés de discours mis en jeu dans le protocole, ce qui montre une certaine souplesse du fonctionnement psychique. Léon est sensible à de nombreux contenus latents induits par les planches et a intégré la différences des sexes et des générations. Néanmoins à la planche 2, il y a une absence de conflictualisation face aux sollicitations œdipiennes, il relève cependant la gestation de la femme, perception d'un contenu à valeur régressive intra-utérin, référence à la dimension sexuelle, de la scène primitive. Les nombreux temps de latence montrent la présence d'une certaine inhibition (CI-1) qui laisse entendre le temps de réflexion et de traitement des sollicitations manifestes et latentes des planches mais qui pourrait s'apparenter également à une forme de défense, comme pour contrôler et ne pas se laisser envahir. En effet, dans son style perceptif/projectif, Léon investit la réalité externe et décrit sur un grand nombre de planches d'abord le contenu manifeste avec détails (A1-1) et peut rentrer dans un accrochage au percept (CI-2). De surcroît, cet investissement de la réalité externe n'abrase pas son monde interne, puisqu'il est capable d'avoir recours au fictif (A2-1), à la réalité interne, dont le plaisir permet de faire foisonner sa pensée à la dernière planche (planche 16). On retrouve le plaisir de parler et de créer du dialogue tel qu'il s'efforce de faire dans la dynamique des entretiens cliniques. En effet, le protocole contient un nombre important de mise en dialogue des personnages (B1-1) et il intègre des personnages à plusieurs reprises pour compléter les scènes et créer du lien (B1-2). Quelques expressions d'affects sont présentes, de séduction (planche 4), affects dépressifs (Planche 3BM : « mort » / Planche 12BG : « Corbillard »), un peu d'angoisse (Planche 19 : peur/cauchemars), de castration (Planche 13B) ce qui montre une capacité de lier l'affect à une représentation sans qu'il en soit débordé.

Concernant les procédés majoritaires, il s'agit essentiellement de la série A relevant de la rigidité du fonctionnement psychique avec de nombreuses descriptions et détails. Ces procédés ne sont pas antagonistes à l'investissement de la réalité interne chez Léon. De plus, il y a également de nombreux procédés de la série B relevant de la labilité. Léon met en lien les personnages principalement par la discussion, sans en préciser le contenu. Il exprime plusieurs fois son étonnement ou fait des remarques sous forme de questions rhétoriques. Le rapproché libidinal de la planche 10 le met dans une gêne que l'on pourrait identifier comme « adolescente ». Les liaisons amoureuses et le courant de tendresse, à travers le sexuel sous-jacent sont mobilisés dans une voie sublimatoire. Ces éléments laissent entendre que l'axe objectal est beaucoup investi. Pour l'axe narcissique, peu d'éléments permettent d'en dire

quelque chose, si ce n'est la reconnaissance du « petit » garçon soulignant la prise en compte de l'impuissance infantile. L'inhibition est bien présente dans le protocole par des multiples temps de latence, des doutes et des précautions verbales (A3-1) mais n'entravent pas pour autant l'expression de la pulsionnalité dans ses polarités d'amour et de haine. Les procédés de la série D ne sont pas majeurs, ils s'inscrivent dans la continuité de la relation au clinicien (D3 interpellation / D1 : planche 4 : montre les joues de l'homme qui rougit, mettant le clinicien dans la position de témoin de l'affect de tendresse mobilisé). Enfin, concernant les figures d'identifications, le père semble investit positivement comme en statut de tuteur dans son rôle de transmission et d'apprentissage au fils (Planche 7BM). La mère en revanche est absente du protocole et n'est pas investie, ce sont les grands parents qui se voit représentant de l'instance surmoïque et de contenance (Planche 13B) avec la présence d'une punition marquant l'angoisse de castration traitée et non massive.

D'après l'ensemble des éléments récoltés au Rorschach comme au T.A.T, nous faisons l'hypothèse d'une névrose hystérique compensée comme hypothèse d'organisation psychique, comme en témoigne une certaine labilité du fonctionnement psychique. La relation transférentielle crée avec nous teintée de séduction permet à Léon de déployer une expression d'affects et une forte mise en lien des personnages, son expressivité s'accroît au fur et à mesure. L'angoisse de castration est présente mais traitée et gérée, de même que la conflictualité intrapsychique n'est pas aliénante mais structurante dans son cas car il est en capacité d'emprunter des voies sublimatoires, de faire quelque chose de ses objets internes ou bien d'avoir recours au perceptif et au concret pour limiter les ingérences fantasmatiques. Enfin, notons que Léon se présente toujours fatigué malgré la bonne humeur et l'entrain qu'il donne à voir dans la réalité des entretiens cliniques de passation. Léon présente bien une fatigabilité réelle due à son ataxie, néanmoins il semblerait que cette fatigue lui serve de pont vers l'autre, dans une légère forme de dramatisation.

#### XIV. Courbe de normalité (Laplace-Gauss)



**XV. Les planches du Rorschach (I à X de gauche à droite)**



**XVI. Normes statistiques du Rorschach et liste des banalités chez les adolescents entre 13 et 24 ans**

*Normes du Rorschach issues d'une population française  
d'adolescents et de jeunes adultes de 13 à 24 ans<sup>a</sup>*

R	26				
G %	43	F %	61	H %	16
D %	44	F % élargi	88	H % élargi	20
Dd %	10				
Dbl %	3	F+ %	65	A %	44
(Dbl I % <sup>a</sup> )	9	F+ % élargi	66	A % élargi	47
RC %	35				
<b>Banalités</b>					
Planche I	Papillon ou chauve-souris (en globalité), Masque (en globalité)				
Planche III	Deux personnages (en globalité)				
Planche IV	Papillon ou nœud papillon (dans le D médian)				
Planche V	Papillon ou chauve-souris (en globalité)				
Planche VI	Peau d'animal (en globalité)				
Planche VIII	Deux animaux (dans les D latéraux)				
Planche X	Tête humaine (Détails sur fond intermaculaire), Deux araignées (D bleu latéral)				

167

<sup>167</sup> EMMANUELLI M., AZOULAY C., *Pratique des épreuves projectives à l'adolescence*, Paris, Dunod, 2009, p. 364.

## XVII. Grille de cotation – Feuille de dépouillement du T.A.T<sup>168</sup>

### Feuille d'analyse des procédés du discours TAT (2020)

Série A Rigidité	Série B Labilité	Série C Évitement	Série D Manifestations hors narration	Série E Émergences du processus primaire
<p><b>A1 – Référence à la réalité externe</b> A1-1: Description avec précision des détails, avec ou sans justification de l'interprétation A1-2: Précisions temporelles, spatiales, chiffrées A1-3: Références sociales, au sens commun et à la morale A1-4: Références littéraires, culturelles</p> <p><b>A2 – Investissement de la réalité interne</b> A2-1: Recours au fictif, au rêve A2-2: Intellectualisation A2-3: Dénégation A2-4: Accent porté sur les conflits intra-personnels – Aller/retour entre l'expression pulsionnelle et la défense</p>	<p><b>B1 – Investissement de la relation</b> B1-1: Accent porté sur les relations interpersonnelles, mise en dialogue B1-2: Introduction de personnages non figurant sur l'image B1-3: Expression d'affects</p> <p><b>B2 – Dramatisation</b> B2-1: – Entrée directe dans l'expression, exclamations, digressions – Références et/ou commentaires personnels – Théâtralisme, histoires à rebondissements B2-2: Affects forts ou exagérés B2-3: Représentations d'actions associées ou non à des états émotionnels de peur, de catastrophe, de vertige... B2-4: Représentations et/ou affects contrastés – Aller/retour entre désirs contradictoires</p>	<p><b>CI – Inhibition</b> CI-1: Tendance générale à la restriction (temps de latence long et/ou silences importants intra-récits, tendance refus, refus) CI-2: Motifs des conflits non précisés, banalisation, anonymat des personnages CI-3: Nécessité de poser des questions</p> <p><b>CF – Accrochage à la réalité externe</b> CF-1: Accent porté sur le quotidien, le factuel, le faire – Référence plaquée à la réalité externe CF-2: Attachement aux détails concrets, aux détails perceptifs CF-3: Affects de circonspection, références à des normes extérieures</p> <p><b>CL – Attachement aux limites</b> CL-1: Fragilité des frontières dedans dehors (entre narrateur/ personnages, entre sujet/ objet, entre réalité interne/ réalité externe...) CL-2: Insistance sur les limites et les contours (+ ou – perméables)</p>	<p><b>D1 – Manifestations motrices (+ ou –)</b> Mimiques, gestes, postures, etc.</p> <p><b>D2 – Manifestations émotionnelles</b> Rires, larmes, rougeurs, tremblements, soupirs, etc.</p> <p><b>D3 – Adresses directes au clinicien</b> Interpellations, appels, critiques, impatience, ironie, etc.</p>	<p><b>E1 – Altération de la perception</b> E1-1: Scotome d'objet manifeste E1-2: Perception de détails rares ou bizarres avec ou sans justification arbitraire E1-3: Perceptions sensorielles – Fausses perceptions</p> <p><b>E2 – Massivité de la projection</b> E2-1: Inadéquation du thème au stimulus – Persévérance E2-2: Évocation du mauvais objet, thèmes de persécution, recherche arbitraire de l'intentionnalité de l'image et/ou des physionomies ou attitudes – Mégalomanie E2-3: Expressions d'affects et/ou de représentations massifs – Expressions crues liées à une thématique sexuelle ou agressive – Inadéquation affects/représentations</p>

<sup>168</sup> CHABERT, C., LOUËT, E., AZOULAY, C., VERDON, B., *Manuel du Rorschach et du TAT : Interprétation psychanalytique, op. cit.*, p. 225.

Série A Rigidité	Série B Labilité	Série C Évitement	Série D Manifestations hors narration	Série E Émergences du processus primaire
<p><b>A3 – Procédés obsessionnels</b>  A3-1 : Doute : précautions verbales, hésitations entre interprétations différentes, remâchage  A3-2 : Annulation réactionnelle  A3-3 : Formation représentations ou entre représentation et affect – Affects minimisés  A3-4 : Isolation entre représentations ou entre représentation et affect – Affects minimisés</p>	<p><b>B3 – Procédés hystériques</b>  B3-1 : Mise en avant des affects au service du refoulement des représentations  B3-2 : Érotisation des relations, symbolisme transparent, détails narcissiques à valeur de séduction  B3-3 : Labilité dans les identifications</p>	<p>CL-3 : Accent porté sur la fonction d'étayage de l'objet (+/-)  CL-4 : Discontinuité des modes de fonctionnement (interne/externe, perceptif/symbolique, concret/abstrait...)    <b>CN – Centration narcissique</b>  CN1 : Accent porté sur l'éprouvé subjectif, références autocentrées, autosuffisance  CN2 : Accent porté sur la sensorialité, sensibilité aux contrastes  CN-3 : Détails narcissiques à valence positive ou négative, idéalisation (+/-)  CN-4 : Relations spéculaires  CN-5 : Mise en tableau – Affect-titre – Posture signifiante d'affects    <b>CM – (Hypo)manie</b>  CM1 : Exaltation et emballement des affects et des représentations (élation)  CM-2 : Hyper-instabilité des identifications et des objets  CM-3 : Fabulations  CM-4 : Pirouettes, clin d'œil – Ironie – Humour  CM-5 : Associations par contiguïté, par consonance, coq-à-l'âne...</p>		<p><b>E3 – Désorganisation des repères identitaires et objectaux</b>  E3-1 : Confusion des identités – Télescopage des rôles  E3-2 : Instabilité des objets  E3-3 : Désorganisation temporelle, spatiale ou de la causalité logique  E3-4 : Perception d'objets détériorés ou de personnages malades – Images de corps malformés    <b>E4 – Altération du discours</b>  E4-1 : Troubles de la syntaxe – Craquées verbales  E4-2 : Indétermination, flou du discours  E4-3 : Associations courtes  E4-4 : Symbolisme hermétique</p>

169

<sup>169</sup> *Ibid.*, p. 226.

**Université Paul Valéry – Montpellier III**

**ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT**

Je soussigné monsieur **Fabien Adrian Vladimir FEDERICO** déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :



## RESUME

**Résumé :** Cette étude de recherche clinique orientée par la psychanalyse vise à explorer les processus de pensée et psychiques en jeu chez l'adolescent atteint de déficience intellectuelle (handicap mental) et leurs spécificités à travers deux cas cliniques. La méthodologie employée vise à affiner l'observation clinique par le biais de l'usage de bilans psychologiques qui constituent un outil d'expertise du psychologue clinicien pour l'exploration du fonctionnement psychique. L'accent est mis sur la rencontre clinique, l'identification de la manière dont le sujet s'implique et investit cette rencontre. Bien que l'usage de ces outils implique des protocoles, en tant que média ils laissent place au déploiement du transfert et correspondent à une situation projective. L'objectif est de pouvoir faire émerger le déploiement des processus pour identifier les compétences cognitives, l'efficacité intellectuelle et les processus psycho-affectifs et de pouvoir en croiser la lecture afin de comprendre leur articulation avec la dynamique psychique et libidinale en termes d'inconscient, de défenses, du sexuel infantile. L'essentiel réside dans la prise en compte de l'impact positif du plaisir dans l'efficacité, des affects, de la manière dont le sujet traite l'angoisse et de l'investissement de la relation transférentielle dans une dimension évolutive de la rencontre clinique.

**Mots-clés :** Adolescence, Déficience intellectuelle, Psychique, Processus, Plaisir.

**Abstract:** This study of clinical research oriented by psychoanalysis aims to explore the psychic and thought processes at play in adolescents with intellectual disabilities (mental handicap) and their specificities through two clinical cases. The methodology employed aims to refine clinical observation through the use of psychological assessments, which constitute an expert tool for the clinical psychologist to explore psychological functioning. The emphasis is on the clinical encounter, the identification of the way in which the subject is involved and invested in this encounter. Although the use of these tools implies protocols, as a medium they leave room for the deployment of the transference and correspond to a projective situation. The objective is to be able to bring out the deployment of processes for identify cognitive skills, intellectual efficiency and psycho-affective processes and to be able to cross-read them in order to understand their articulation with the psychic dynamics in terms of the unconscious, defences and the infantile sexual. The essential lies in taking into account the positive impact of pleasure on efficiency, affects, the way in which the subject deals with anguish and the investment of the transferential relationship in an evolutionary dimension of the clinical encounter.

**Keywords:** Adolescence, Intellectual disability, Psychic, Process, Pleasure.