

Université de Montréal

**Étude transversale comparant des enfants de 5 à 10 ans sur huit dimensions des relations
d'objet mesurées par le SCORS-G**

par

Rosa A. Herrera-Espinoza

Département de Psychologie
Faculté des Arts et des Sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en psychologie
Programme Recherche et intervention option psychologie clinique

Septembre, 2018

© Herrera-Espinoza, 2018

Université de Montréal

Résumé

Les théories des relations d'objet suggèrent que l'enfant internalise les premiers modèles d'interaction avec ses figures significatives à travers des représentations internes de soi et des autres, lesquelles deviennent une composante fondamentale de son fonctionnement psychique et de ses futures relations interpersonnelles. Même si les changements que subissent les relations d'objet (RO) sur un continuum d'imaturité à plus de maturité ont été décrits théoriquement, ils ont été rarement explorés de façon empirique chez les enfants.

L'échelle des relations d'objet et cognition sociale (SCORS), élaborée par Westen (1991a, 1991b), une méthode quantitative et multidimensionnelle d'analyse de matériel verbal qui permet de saisir quelques éléments inconscients des représentations d'objets, a été utilisée dans des recherches développementales de RO. Néanmoins, la dernière version de l'échelle (SCORS-G) a été très peu étudiée chez les enfants et les résultats liés à la nature développementale des dimensions n'ont pas été concluants.

L'objectif principal de cette recherche est de décrire et comparer les RO d'un échantillon non clinique de 156 enfants chiliens de 5 à 10 ans regroupés en trois catégories d'âge ainsi que d'observer l'interaction entre l'âge et le sexe. Les récits obtenus sur la base des 10 planches du test d'aperception thématique pour enfants (CAT) ont été analysés par le biais des huit dimensions du SCORS-G.

Nos résultats indiquent que sept dimensions suivraient une trajectoire développementale. Les enfants de 5-6 ans exhiberaient plus d'imaturité que ceux plus âgés dans les échelles «Complexité des représentations (CR)», «Qualité affective (QA)», «Investissement affectif (IA)», «Valeurs et normes morales (IN)», «Compréhension de la causalité sociale (CC)», «Impulsions agressives (RA)» et «Identité et cohérence du soi (ICS)». Parallèlement, les enfants de 7-8 ans et 9-10 ans auraient un comportement similaire dans ces dimensions, même si de légères tendances développementales ont été observées à un plus grand âge. Les garçons montreraient plus de

maturité dans IA, et une interaction entre le sexe et l'âge a été observée dans la dimension Estime de soi (ES) en faveur des filles de 7-8 ans. Nos résultats par rapport au sexe ne sont toutefois pas assez concluants.

Pour notre recherche avec le SCORS-G menée auprès des jeunes participants, nous avons opté pour une étendue d'âge plus large dans un continuum théorique du développement psychosexuel. Ceci permet de présupposer que traverser le stade œdipien semble être un point crucial dans le développement psychique de l'enfant. Il paraît avoir un accroissement affectif et cognitif significatif dans les RO à partir de la période de latence, en soutenant les postulats de Westen et les résultats des recherches précédentes que certaines dimensions RO continuent à évoluer au-delà du stade œdipien.

Les repères normatifs obtenus pour notre population sont une apport à la recherche multiculturelle du développement des relations d'objet. Cette contribution préliminaire pourrait favoriser par la suite une meilleure compréhension et distinction entre le fonctionnement psychique normal et psychopathologique chez l'enfant.

Mots-clés : Relation d'objet, développement enfants, SCORS-G, œdipe, latence.

Abstract

Object relations theories suggest that the child internalizes the first patterns of interaction with his significant figures through internal representations of oneself and others, which become a fundamental component of one's psychic functioning and future interpersonal relationships. Although changes in object relations (ORs) on a continuum of immaturity to maturity have been described theoretically, they have rarely been empirically explored in children.

A quantitative and multidimensional method of analyzing verbal material that captures some unconscious elements of object representations called the Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS), developed by Westen (1991a, 1991b), has been used in developmental research of OR. However, the latest version of the scale (SCORS-G) has been poorly studied in children, and results concerning the developmental nature of the dimensions have not been conclusive.

The main objective of this research is to describe and compare the ORs of a non-clinical sample of 156 Chilean children aged 5 to 10 years grouped into three age categories as well as to observe the interaction between age and sex. The stories obtained from the 10 plates of the Children's Thematic Appetite Test (CAT) were analyzed through the eight SCORS-G's dimensions.

Our results indicate that seven dimensions would follow a developmental trajectory. Children aged 5-6 years old would exhibit more immaturity than older children in the "Complexity of representations (CR)", "Affective quality (QA)", "Emotional investment (IA)", "Values and moral standards (IN)", "Understanding of Social Causality (CC) ", "Aggressive Impulses (AR)" and " Identity and coherence of self (ICS) " scales. In parallel, children aged 7-8 and 9-10 years old would behave similarly in these dimensions, even if a slight developmental tendency was observed at the older ones. Boys would show more maturity in IA, and an

interaction between sex and age was observed in the “Self Esteem (ES)” dimension in favor of girls aged 7-8 years old. Our results with respect to sex, however, are not conclusive enough.

In our research conducted with children using the SCORS-G, we opted for a broader age range within a theoretical continuum of psychosexual development. This enables to presuppose that crossing the Oedipal stage is crucial in the psychic development of the child. Since the latency period it seems there is a significant affective and cognitive increase in OR, supporting Westen's postulates and previous research findings that some OR dimensions continue to evolve beyond the Oedipal stage.

The normative benchmarks obtained for our population are a contribution to the multicultural research of the object relations development. This preliminary contribution could further promote a better understanding and distinction between normal and psychopathological psychic functioning in children.

Keywords: Object relation, children development, SCORS-G, Oedipal, latency.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	v
Table des matières	viii
Liste des figures	xi
Liste des tableaux.....	xii
Liste des sigles.....	xiii
Remerciements.....	xv
Chapitre 1 Contexte théorique.....	17
1.1 Introduction	17
1.2 Le développement de l'enfant de 3 à 11 ans.	20
1.2.1 Développement psychosexuel.....	22
1.2.2 Développement cognitif.....	29
1.3 Contribution des théories des relations d'objet et relationnelles pour la constitution psychique de l'enfant	32
1.3.1 Les théories des relations d'objet	34
1.3.2 La recherche du développement à partir d'une perspective relationnelle	41
1.4 L'évaluation des relations d'objet chez les enfants	44
1.5 L'échelle de cognition sociale et des relations d'objet (SCORS-G) : Une approche quantitative pour évaluer les relations d'objet.....	46
1.5.1 Les dimensions des Relations d'objet du SCORS-G	50
1.5.2 Classification des échelles du SCORS-G	58
1.5.3 Précisions sur les niveaux de cotation du SCORS-G.....	59
1.5.4 La recherche développementale des relations d'objet utilisant le SCORS chez les enfants	60
1.5.5 Étude réalisée auprès d'enfants et d'adolescents avec SCORS et d'autres tests narratifs."	64
1.5.6 Le SCORS et le test d'aperception d'enfants (CAT).....	65
1.6 Contexte du problème de recherche et pertinence de la thèse	66
Chapitre 2 Objectifs et hypothèses de recherche.....	71
2.1 Objectifs de l'étude.....	71

2.2 Hypothèses de l'étude.....	72
Chapitre 3 Méthodologie.....	74
3.1 Participants.....	74
3.2 Matériel.....	76
3.3 Procédure.....	80
3.3.1 Cotation des récits du CAT avec le SCORS-G.....	81
3.4 Variables de recherche.....	82
Chapitre 4 Résultats.....	84
4.1 Analyses descriptives.....	84
4.2 Analyses préliminaires.....	87
4.3 Analyses principales.....	87
Chapitre 5 Discussion générale.....	107
5.1 Introduction.....	107
5.2 Synthèse des objectifs de l'étude et des résultats obtenus.....	108
5.2.1 Analyse générale des différences développementales des dimensions de relation d'objet avec le SCORS-G.....	108
5.2.2 Analyse comparative de dimensions des relations d'objet dans les recherches développementales avec le SCORS.....	110
5.3 Développement psychosexuel et les dimensions des relations d'objet du SCORS-G.....	122
5.3.2 Les dimensions de la relation d'objet du SCORS-G de l'enfant pendant l'étape de latence (7 à 10 ans).....	128
5.3.3 Synthèses des dimensions des relations d'objet du SCORS-G chez les enfants de 5 à 10 ans.....	132
5.4 Utilisation du CAT comme matériel verbal.....	134
5.5 Utilisation du SCORS-G chez les enfants.....	137
5.7 Forces de la recherche.....	143
5.8 Implications cliniques et futures recherches.....	146
Conclusion.....	152
Bibliographie.....	153
Annexe I Grille de cotation. <i>Social cognition and object relations scale - global rating method</i> (Stein, Hilsenroth, et al., 2011).....	I

Annexe II SCORS-G Version adaptée intégrant quelques éléments du SCORS original (5 pts),
SCORS-Q (TAT) et SCORS-Q (narratif)IV

Liste des figures

Figure 1	Complexité des représentations des individus (CR) par sexe et par groupe d'âge	88
Figure 2	Qualité affective des relations (QA) par sexe et par groupe d'âge	90
Figure 3	Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) par sexe et par groupe d'âge	91
Figure 4	Investissement des valeurs et des normes morales (IN) par sexe et par groupe d'âge ...	93
Figure 5	Compréhension de la causalité sociale (CC) par sexe et par groupe d'âge	95
Figure 6	Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA) par sexe et par groupe d'âge	96
Figure 7	Estime de soi (ES) par sexe et par groupe d'âge	98
Figure 8	Identité et cohérence de soi (ICS) par sexe et par groupe d'âge	100

Liste des tableaux

Tableau I Qualités particulières des huit dimensions du SCORS-G.....	59
Tableau II Notes neutres dans les sept dimensions du SCORS-G.....	60
Tableau III Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par groupe d'âge (M, ET, Min, Max)	85
Tableau IV Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par sexe (M et ET).....	86
Tableau V Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par groupe d'âge divisé par sexe	86
Tableau VI Distribution des fréquences de niveau par groupe d'âge sur 520 histoires.....	102
Tableau VII Pourcentage de fréquence de niveau par groupe d'âge sur 520 histoires.....	103
Tableau VIII Pourcentage de fréquence des niveau SCORS-G par sexe et par groupe d'âge	106

Liste des sigles

(CC) :	Compréhension de la causalité sociale
(CR) :	Complexité des représentations des individus
(ES) :	Estime de soi
(IA) :	Capacité d'investissement affectif dans les relations
(ICS) :	Identité et cohérence du soi
(IN) :	Investissement des valeurs et des normes morales
(QA) :	Qualité affective des relations
(RA) :	Ressenti et gestion des impulsions agressives
CAT :	Test d'aperception thématique pour enfants.
RO :	Relations d'objet
SCORS :	Échelle des relations d'objet et cognition sociale.
TAT :	Test d'aperception thématique
TRO :	Théorie des relations d'objet

À Guillermo, Gabriel et Alonso,
mes « objets » d'amour

Remerciements

Je remercie sincèrement mon directeur, Dr Christopher Earls pour m'avoir accepté parmi ses étudiants de doctorat, étant toujours gentil et positif à mon égard. Aussi, je remercie mon codirecteur, Dr Jean Gagnon, qui avec respect m'a fourni d'excellentes observations et recommandations pour améliorer mon travail.

Je remercie Monsieur Miguel Chagnon, statisticien du Département de mathématiques de l'UdeM, qui a su guider rigoureusement mes analyses statistiques avec professionnalisme, déférence et beaucoup de patience.

Je tiens à exprimer mes remerciements à la Commission Nationale de la Recherche Scientifique et Technologique du gouvernement du Chili (Conicyt), qui m'a octroyé la bourse pour continuer mes études doctorales. Sans votre confiance en moi, ce projet n'aurait pas été possible.

Je veux exposer spécialement mon immense reconnaissance à mes anciens étudiants de l'Université du Chili, maintenant des exceptionnels psychologues et amis: Cristian Yañez, Alberto López, Diana Villanueva et Jennifer Jervis. Ensemble, nous avons construit une merveilleuse équipe de travail et de partage autour des thématiques de techniques projectives et de réflexion clinique. Au sein de cette équipe, nous avons conçu une ambitieuse et idéaliste recherche qui a mené, avec Andrea C., Javiera S., Javiera L., Andrea Z., Paulina A., à parcourir pendant plusieurs mois, toute la ville de Santiago du Chili, pour évaluer un à un les enfants qui aujourd'hui font partie de l'échantillon de ma thèse doctorale et pour plusieurs d'entre eux, également l'échantillon de leurs recherches pour devenir psychologues. Merci aussi aux écoles, aux parents et aux enfants qui ont volontiers accepté de collaborer avec nous.

Arriver à cette fin d'étape n'a pas été facile. Cependant, sur le plan personnel, j'ai eu la chance d'être entourée de belles personnes qui m'ont animée dans les moments les plus complexes. D'abord, je remercie à Marisol Marfull, qui a été notre guide à Montréal et une fidèle amie depuis le tout début. À Carmen Quintana, à qui j'ai rencontré par hasard la première journée du doctorat. Notre origine chilienne n'était que le début des affinités qui nous ont rapprochées. Nous avons fait (heureusement pour moi) notre parcours universitaire ensemble et Carmen, en plus de me donner du soutien et de l'amitié, m'a permis d'apprendre de sa force, de son optimisme, de sa sagesse et de son intelligence.

Spécialement, je remercie ma grande amie Evelyn Vera, une autre Chilienne rencontrée dans cette aventure. Elle n'a pas été seulement mon constant soutien moral et affectif, elle a aussi accepté avec dévouement de s'impliquer activement dans mon projet de recherche et collaborer dans toutes ses étapes. En parallèle à son propre processus de doctorat, elle a suivi l'entraînement de l'utilisation de mon instrument d'évaluation, m'a guidé méthodologiquement et a apporté des opinions constructives pour enrichir ma thèse. Notre amitié est un des principaux héritages de ce doctorat et de mon séjour au Québec.

Merci à mon inconditionnelle et toujours présente chère amie Claudia Jimenez, avec qui on est devenue une famille. Ses encouragements, son optimisme et sa joie ont été essentiels pour persister dans mon parcours. À son conjoint, Daniel Dufault, qui avec une générosité infinie a été le correcteur et l'éditeur de presque tous mes travaux pendant ces années. Patient et souriant, il a suivi le doctorat à mes côtés. À tous les deux : mille mercis!

Plus intimement, je remercie ma mère Rosa pour toute sa tendresse et sa constante préoccupation pour moi et les autres. Également, je veux honorer le souvenir de mon père Héctor, qui a semé chez moi son amour et respect pour le travail la persévérance. Leurs cadeaux de vie m'ont permis de tisser des liens étroits avec les autres et avoir soif d'apprendre, ce qui m'a encouragé à poursuivre ce défi. Je remercie aussi ma chère sœur Carolina et mes chers frères Alvaro et Andrés pour m'avoir soutenu à distance et avoir permis de me concentrer sur mon projet d'études et de vie, tandis qu'ils prenaient soin de notre mère.

Finalement, je remercie du fond du cœur ceux qui ont été mon pilier, ma force et mon inspiration: Guillermo, mon fidèle, généreux, et toujours encourageant conjoint; Gabriel et Alonso, mes gentils enfants chéris, qui ont dû subir mes absences psychiques et physiques dans un pays éloigné de leurs racines avec toutes les conséquences que cela représentait et qui ont été toujours ouverts à me pardonner pour mes erreurs. Merci à tous les trois, pour m'apprendre chaque jour ce qui est vraiment important dans la vie. Vous êtes les meilleurs!

Chapitre 1 Contexte théorique

1.1 Introduction

Le développement psychique de l'enfant doit être compris comme un processus continu et intermittent où s'entrelacent et interagissent de multiples facteurs et systèmes tant endogènes qu'exogènes. Le développement de l'enfant est le résultat de facteurs neurobiologiques, cognitifs et psychologiques qui sont en relation avec l'environnement social, culturel, écologique et très significativement, avec l'expérience relationnelle passée et actuelle de l'enfant et les traces psychiques dont ces liens découlent (Golse, 2010, 2015a; Tyson et Tyson, 1996).

En effet, plusieurs auteurs ont signalé l'importance des relations précoces pour la constitution de l'appareil psychique (Bouchard, 1995; Greenberg et Mitchell, 1983; Kernberg, 2005; Klein, 1962; Mahler, 1975; Winnicott, 1982). Les théories des relations d'objet suggèrent que l'enfant internalise les premiers modèles d'interaction avec ses figures significatives et qu'il crée un monde de représentations d'objets qui comprend des représentations de soi et des autres. Ces représentations internes deviennent la base des structures psychiques et des relations interpersonnelles à venir (Borden, 2015; St. Clair, 1986; Summers, 2014).

Bien que la théorie psychanalytique ait bien décrit les changements que subissent les relations d'objet sur un continuum de maturité durant le développement de l'enfant (Krall, 1989), peu d'études ont approfondi de façon plus empirique l'évaluation et la description des manifestations spécifiques du développement normal des relations d'objet chez les enfants.

Afin de contribuer à une approche empirique pour étudier les relations d'objet, Drew Westen (Westen, 1991a, 1991b; Westen, Klepser, Ruffins, Silverman, Lifton et Boekamp, 1991; Westen, Ludolph, Lerner, Ruffins et Wiss, 1990) en considérant principalement les postulats théoriques d'Otto Kernberg, Heinz Kohut et Mélanie Klein, a conçu l'échelle des Relations d'objet et cognition sociale (Social Cognition and Object Relations Scale, SCORS), une méthode

d'évaluation quantitative et systématique de quatre dimensions des relations d'objet (Stein, Hilsenroth, Slavin-Mulford et Pinsker, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein, Slavin-Mulford, Sinclair, Siefert et Blais, 2012; Westen, 1991a, 1991b; Westen *et al.*, 1991; Westen, Lohr, Silk, Gold et Kerber, 1990). Westen *et al.* (1991) ont effectué une recherche développementale à l'aide du SCORS, laquelle a été appliquée sur les récits obtenus du test d'aperception thématique (TAT) des enfants (2^{ème} et 4^{ème} année). L'équipe de Westen a observé empiriquement des différences développementales dans les dimensions des relations d'objet à différents âges (Kelly, 2007; Kelly, 1996). Ces résultats ont été confirmés par la suite par Niec et Russ (2002) auprès des enfants de 3^{ème} et 4^{ème} année, en utilisant la version de cinq dimensions de relation d'objet (SCORS-Q). En revanche, la dernière version de la méthode, le SCORS-G, comporte huit dimensions de relations d'objet, dans lesquelles la valeur développementale des nouvelles dimensions ajoutées n'a presque pas été évaluée. À la présentation de cette thèse, seulement une étude auprès des enfants a été réalisée dans cette ligne (Auletta, Cupellaro, Abbate, Aiello, Cornacchia, Norcia *et al.*, 2018). Leur recherche a comparé des enfants de 1^{ère} et 5^{ème} année avec des enfants de la 6^{ème} à la 8^{ème} année. Leurs résultats ont montré des similitudes et des divergences importantes par rapport à la théorie et aux résultats des recherches précédentes.

Les auteurs du SCORS-G, dans leur livre récemment publié, *The Social Cognition and Object Relations Squale-Global Rating Method (SCORS-G)* (Stein et Slavin-Mulford, 2018), ont explicité le besoin de travailler avec des échantillons non cliniques et d'obtenir certaines données normatives de l'instrument. En effet, progresser dans la connaissance de la maturation des représentations de relations d'objet pendant l'enfance normale a des répercussions majeures sur la capacité du clinicien à mener une évaluation psychologique et à repérer dans ce domaine des éléments psychopathologiques chez l'enfant.

Pour les cliniciens d'approche psychodynamique, les théories des relations d'objet ont une pertinence significative pour la compréhension du développement psychosexuel et psychosocial de l'enfant (Gilmore, 2014; Kissen, 1986; Rangell, 2000; Summers, 2014). Westen, dans sa recherche, a corroboré son postulat selon lequel les RO continuent à évoluer au-delà de la période

œdipienne (Westen, 1989, 1990; Westen *et al.*, 1991). Cependant, l'exploration empirique des manifestations des RO des enfants qui seraient théoriquement à la fin du stade œdipien, en transition à la période de latence n'a été pas encore observée. D'ailleurs, la littérature psychanalytique décrit que la latence est la période du développement psychosexuel la moins abordée et étudiée, y compris ses relations d'objet (Arbisio-Lesourd, 1997; Golse, 2010; Mastio, 2010). Dans ce contexte, il s'avère pertinent d'examiner et de décrire les qualités et les tendances typiques des relations d'objet des enfants, en considérant les stades du développement psychosexuel, ce qui pourrait éventuellement apporter de nouvelles réflexions pour la compréhension du développement psychique de l'enfant.

De façon d'élargir les données issues des recherches précédentes avec le SCORS, le but principal de la présente étude est de décrire et de comparer les manifestations des dimensions des relations d'objet d'un échantillon non clinique d'enfants chiliens de 5 à 10 ans. Avec un étendu d'âge plus vaste, incluant des enfants plus jeunes que les recherches antérieures, les enfants sont rassemblés dans trois groupes, dans un continuum théorique du développement psychosexuel. En considérant que les stades ne se succèdent pas à un moment fixe de la vie de l'enfant, qu'ils se déroulent progressivement et que les repères temporeux ne sont qu'estimatifs, les enfants de 5-6 seraient dans le stade œdipien ou en transition à la période de latence et les enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans seraient déjà dans la période de latence.

Les relations d'objet sont explorées en utilisant les huit dimensions du SCORS-G (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018), à l'aide des récits d'un test narratif spécialement créé pour les enfants, le Test d'aperception thématique pour enfants (*Child Aperception Test (CAT)*) (Bellak, Bellak et Bernstein, 1966/2007), ce qui constitue une innovation dans la recherche développementale du SCORS.

Pour contextualiser notre recherche, nous allons aborder premièrement le développement psychosexuel de l'enfant pendant le stade œdipien et la période de latence, à travers la description du développement cognitif, affectif et du monde objectal. Par la suite, les théories des relations

d'objet et la construction des représentations du soi et de l'autre seront présentées. Postérieurement, une révision de l'évaluation des relations d'objet pendant l'enfance sera abordée, pour poursuivre avec la description de la méthode SCORS-G et ses recherches développementales. La méthodologie et les objectifs de recherche suivront, pour présenter ensuite nos résultats.

Notre discussion abordera les dimensions SCORS-G qui suggèrent une trajectoire développementale dans nos résultats et nous ferons des réflexions en lien à ceux obtenus dans les recherches précédentes, pour continuer avec une interprétation spéculative de nos résultats à la lumière du développement psychosexuel. Puis s'ensuivra une réflexion concernant l'utilisation du CAT comme matériel narratif et le SCORS-G auprès d'une population infantile. Les limites de notre recherche seront reconnues ainsi que les forces et l'utilité clinique de nos résultats. Par la suite, des idées de recherches futures pour poursuivre l'étude des relations d'objet auprès des enfants avec le SCORS-G seront suggérées. Finalement, une conclusion de la thèse achèvera notre travail.

1.2 Le développement de l'enfant de 3 à 11 ans.

Un seul modèle ne suffit pas pour avoir une compréhension du développement de l'enfant, étant donné que des facteurs endogènes comme l'équipement neurobiologique et cognitif interagissent avec des facteurs exogènes, comme l'environnement écologique, économique et culturel, ainsi que plus particulièrement avec la rencontre relationnelle dans toutes ses facettes (Golse, 2010, 2015b; Tyson et Tyson, 1996). Le processus développemental de l'enfant ne se produit pas de façon linéaire et harmonieuse dans tous les domaines. Il est un processus discontinu et hétérogène, marqué par des poussés en avant et des retours en arrière (Tyson et Tyson, 1996). L'enchaînement de différents accomplissements évolutifs se fait de façon très progressive, ce qui implique qu'ils restent toujours des traces des étapes précédentes qui vont se chevaucher avec l'étape suivante (Golse, 2015b). D'ailleurs, chaque enfant possède une temporalité individuelle, un rythme pour réussir les buts de chaque étape (Ouss, 2015; Widlöcher,

2004). Avec toutes ces considérations, le fait de se référer au développement de l'enfant de façon globale s'avère toujours complexe.

Parmi les modèles de développement de l'enfant, les théories psychanalytiques s'intéressent à la formation des structures intrapsychiques pendant l'enfance, lesquels seraient le produit de l'interrelation des éléments innés (qui suivent un processus de maturation séquentielle) avec les expériences relationnelles précoces (Tyson et Tyson, 1996). D'entre elles, la théorie du développement psychosexuel de Freud propose une articulation de plusieurs éléments à travers des stades libidinaux pour comprendre le développement psychique. Cette théorie des pulsions peut fournir un paradigme de base intéressant sur lequel observer le développement de l'enfant et réfléchir sur les différents phénomènes impliqués dans différentes étapes.

D'autre part, les besoins de rapprochement et des affects liés aux relations d'objet peuvent coexister avec les pulsions freudiennes et les conflits que ces pulsions impliquent (Westen, 1989, 1990). En effet, la plupart des théories les plus classiques de relation d'objet adhèrent aux étapes du développement psychosexuel de l'enfant comme cadre évolutif de référence (Gilmore, 2014; Summers, 2014). Cependant, elles centrent leur attention sur les relations interpersonnelles précœdipiennes pour comprendre la constitution psychique. Par conséquent, l'adaptation de l'enfant et les étapes postérieures jusqu'à la vie adulte sont moins abordées. Alors, il semble intéressant le rassemblement de la théorie des pulsions et des théories des relations d'objet pour favoriser une vision plus complète et intégrée du développement de relations d'objet de l'enfant (Kissen, 1986; Rangell, 2000). Ceci permettrait de conjecturer sur l'influence mutuelle des pulsions innées, comme force inconsciente, et les représentations d'objets pendant l'enfance.

Dans le but de dresser un portrait théorique des enfants de 5 à 10 ans, nous allons décrire schématiquement deux stades du développement psychosexuel : la période œdipienne (3 ans à 5-6 ans) et la période de latence (6-7 ans à 11 ans) (de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989), ainsi que leurs réalisations affectives et cognitives.

1.2.1 Développement psychosexuel

La théorie du développement psychosexuel suggère que depuis la naissance l'enfant cherche à décharger et à satisfaire des pulsions libidinales innées qui sont centrées dans une partie spécifique du corps (zone érogène) à des moments différents de la vie de l'enfant. Le stade oral précède le stade anal, et ceci est poursuivi par le stade phallique, puis vient la période de latence pour arriver, pendant l'adolescence, au stade génital. La succession d'un stade à un autre est en lien avec le processus de maturation biologique et cognitive et avec la réponse obtenue de l'environnement. Cette théorie du développement de l'enfant attribue à chaque stade une série de défis, des fantasmes, sentiments, besoins et conflits inconscients qui influenceraient la relation de l'enfant avec le monde externe. Les stades seraient séquentiels, mais l'arrivée du suivant ne signifie pas l'abandon complet du précédent. Alors, le passage d'une étape à l'autre se fait de façon progressive, où plusieurs éléments de la phase antérieure cohabitent ou s'enchevêtrent avec la suivante. Ces stades ne se passent pas de façon linéaire, de fixations ou régressions à des étapes précédentes peuvent se survenir lorsque l'enfant vit un excès de frustration ou de gratification. (Colarusso, 1992; Tyson et Tyson, 1996).

Il faut alors souligner que les âges de repère attribués théoriquement aux deux périodes du développement psychosexuel qui seront décrits à continuation ne sont que des intervalles approximatifs. D'ailleurs, les auteurs et psychanalystes en enfance peuvent diverger entre les tranches d'âge qui comprennent chaque stade (Arbisio-Lesourd, 1997; de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant pendant le stade œdipien (3 ans à 5-6 ans): pendant les premières phases du développement psychosexuel, la phase orale et la phase anale, l'enfant est très dépendant de la mère. Avec un investissement libidinal narcissique, l'enfant ne peut investir que très peu le monde extérieur. L'expérience de soi est toute-puissante et la fantaisie que la mère n'existe que pour lui la nourrit d'autant plus (Golse, 2015a; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996). Ce narcissisme primaire, nécessaire pour l'évolution du soi, va perdurer pendant le stade suivant,

celui de la phase génitale infantile. Cette étape, qui va débiter vers 3 ans, va être caractérisée par la séparation psychologique de l'enfant avec sa mère, par la curiosité sexuelle et par la différence des sexes à travers la découverte des organes génitaux et leur investissement (Colarusso, 1992; de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989; Golse, 2015a; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant, qui avait une relation privilégiée avec sa mère, de qui il recevait tous les soins et l'admiration, s'aperçoit qu'il n'est pas le seul intérêt de celle-ci et qu'elle s'investit aussi dans le monde extérieur. L'intégration du père comme objet dans la vie de l'enfant le conduit à circuler d'une relation dyadique à une relation triadique. L'enfant ressent ainsi la peur de perdre son objet d'amour, ce qui l'entraîne dans le conflit œdipien (Colarusso, 1992; Golse, 2015a; Griffa et Moreno, 2005; Osterrieth, 1989; Palombo, 2009; Tyson et Tyson, 1996).

Le conflit œdipien est défini par Laplanche et Pontalis (1971), p. 62, comme :

« L'ensemble organisé de désirs amoureux et hostiles que l'enfant éprouve à l'égard de ses parents. Sous sa forme dite positive, le complexe se présente comme dans l'histoire Œdipe-roi : désir de la mort de ce rival qu'est le personnage du même sexe et désir sexuel pour le personnage de sexe opposé. Sous sa forme négative, il se présente à l'inverse : amour pour le parent du même sexe et haine et jalousie pour le parent du sexe opposé. En fait, ces deux formes se retrouvent à divers degrés dans la forme dite complète du complexe d'Œdipe.

Selon Freud, le complexe d'Œdipe est vécu dans sa période d'apogée entre trois et cinq ans, lors de la phase phallique et son déclin marque l'entrée dans la période latence... »

L'enfant œdipien, qui recherche un attachement profond avec ses deux parents, développe des sentiments romantiques envers le parent du sexe opposé, mais il réalise qu'il ne peut pas simultanément avoir les deux parents. C'est ainsi qu'émerge la rivalité (agressivité) envers le parent du même sexe, qui vient avec le conflit œdipien (Palombo, 2009; Thomas, 1996). Des sentiments ambivalents d'amour et de haine seront éprouvés pendant toute la période envers les deux parents en alternance, dans une tentative de maîtriser les fantasmes effrayants que la situation incestueuse suscite (Tyson et Tyson, 1996).

La situation œdipienne met à l'épreuve l'équilibre narcissique de l'enfant. Il vit l'intensification des sentiments de peur d'être puni pour ses désirs incestueux, par peur de la castration (dommage corporel), des représailles pour son désir de détruire (supprimer) le rival et de la perte de l'amour parental. De plus, la permanence d'objets libidinaux, qui s'avère la source primaire d'estime de soi, va contenir les effets douloureux dans des limites gérables en évitant d'être détruite par la déception œdipienne. Si avant le conflit œdipien, l'enfant a eu entre autres des interactions affectives positives avec ses parents, s'il se sentait compétent et éprouvait des sentiments de soi positifs, il aura plus de capacités à utiliser des défenses pour abandonner les désirs incestueux et se réorganiser (Colarusso, 1992; Osterrieth, 1989; Palombo, 2009; Tyson et Tyson, 1996). D'ailleurs, pendant cette période, l'enfant a besoin de parents sensibles et sûrs d'eux-mêmes, qui lui permettent d'accepter des échanges hostiles et tendres propres au conflit.

Au cours de l'élaboration de la résolution du conflit d'Œdipe, un processus différent pour les filles et les garçons, mais le conflit sera résolu de manière similaire (Colarusso, 1992; Dollander et Tychev (de), 2010), où l'enfant réalise progressivement qu'il ne peut pas posséder son objet d'amour parce qu'il n'a pas la puissance et les qualités de son parent rival, qui a, en plus, l'autorité de lui interdire ses désirs incestueux. Dans sa déception, avec sa pensée égocentrique, l'enfant sent qu'il suffit de devenir comme lui pour accomplir son désir. L'enfant idéalise son parent du même sexe et internalise son image idéale (idéal du Moi), il se concilie intérieurement avec son rival et la peur des représailles qu'il craignait diminue. L'enfant s'identifie aussi avec les valeurs parentales et leur moralité, il introjecte l'autorité et la vit comme une exigence intérieure, et par extension l'interdiction des désirs incestueux est maintenant la sienne. Ainsi, le Surmoi se consolide, et la honte et la culpabilité délimitent la recherche d'une satisfaction libidinale. Cet événement fait changer intrinsèquement la relation avec ses deux parents, parce que ensemble, ils deviennent des objets externes qu'il peut aimer sans éprouver le besoin de supprimer l'un d'entre eux (Osterrieth, 1989).

L'identification avec le parent du même sexe, comme une façon de garder en soi l'être aimé, constitue une grande source d'estime de soi, ainsi que la perception d'une image d'un corps sexuellement différencié et narcissisé, en créant les bases de l'identification du genre.

Le complexe d'Œdipe semble être un moment crucial dans la vie psychique de l'enfant. La capacité de renoncer au lien d'attachement privilégié de type incestueux ainsi qu'à prendre la place de son parent du même sexe, d'accepter le deuil et la différence entre les sexes, favorise sa capacité de symboliser et l'adaptation à la réalité. Les identifications et représentations réalisées entament une consolidation de l'élaboration du soi et surtout, l'internalisation de la loi de prohibition des désirs incestueux parentaux (la Loi du Père) pousse le développement du Moi et du Surmoi (Arbisio-Lesourd, 1997; Dollander et Tychev (de), 2010; Golse, 2015a; Osterrieth, 1989; Thomas, 1996; Tyson et Tyson, 1996).

La période de latence (6-7 ans à 11 ans), qui suit le complexe d'Œdipe dans le développement psychosexuel, est définie par Laplanche et Pontalis (1971), p. 210, comme :

« La période qui va du déclin de la sexualité infantile (cinquième ou sixième année) jusqu'au début de la puberté et marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité. On y observe de ce point de vue une diminution des activités sexuelles, la déssexualisation des relations d'objet et des sentiments (singulièrement la prévalence de la tendresse sur les désirs sexuels), l'apparition de sentiments comme la pudeur et le dégoût, et d'aspirations morales et esthétiques. Selon la théorie psychanalytique, la période de latence trouve son origine dans le déclin du complexe d'Œdipe ; elle correspond à une intensification du refoulement – qui a pour effet une amnésie recouvrant les premières années – une transformation des investissements d'objets en identifications aux parents, un développement des sublimations. »

Dans le continuum du passage de l'enterrement du conflit œdipien à la latence et grâce à la combinaison des processus de maturation biologique, de l'influence culturelle et éducative et des relations objectales, l'enfant acquiert de nouveaux outils, mais aussi de nouveaux défis. Des progressions remarquables se font aux niveaux cognitif, affectif, psychique et social, notamment en ce qui concerne le renforcement du Moi et du Surmoi, et l'élaboration de l'identification sexuelle (Colarusso, 1992; de Broca, 2017; Denis, 2001; Tyson et Tyson, 1996; Verdier-Gibello,

2010). L'enfant peut finalement ressentir que les pulsions sexuelles interdites sont moins vives (Golse, 2010, 2015a). Cela ne signifie pas que l'enfant est dépourvu de sexualité et de conflits à cet égard, mais qu'un certain équilibre s'installe à travers des mécanismes de refoulement et de sublimation, ce qui va lui permettre une période plus calme et l'obtention de la satisfaction libidinale même agressive par le biais des relations sociales et des intérêts intellectuels (Denis, 2001; Golse, 2015a; Mastio, 2010).

L'enfant éprouve une transformation importante avec les relations d'objet. Même s'il a plus d'autonomie, il est encore très dépendant des modalités de la vie familiale et environnementale. Néanmoins, l'enfant est plus à la recherche et à la découverte du monde externe, parce qu'il a besoin de s'éloigner des liens infantiles parentaux envers lesquels il continue de ressentir des sentiments trop intenses d'amour et de haine (Graves, 2008). Il a besoin d'adultes impliqués, intéressés et affectueux pour maintenir son équilibre psychologique et pour être conduit vers le monde externe, sans abandon et sans une surcharge de stimulations ingérables (Denis, 2001, 2004). Autrement dit, une relation positive avec ses parents va lui faciliter la cohésion et la maturité pour entrer dans le monde. Ainsi, il se produit un déplacement de l'investissement affectif qui, auparavant, était intrafamilial, vers la réalité extérieure afin d'y trouver la satisfaction pour ses pulsions sexuelles même agressives, découvrir ses limites psychologiques et chercher à améliorer son estime de soi (Colarusso, 1992; Denis, 2001; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

Outre les parents, le groupe de pairs, les enseignants et d'autres adultes jouent un rôle indispensable dans le développement affectif et social de l'enfant (Denis, 2001). Son identité va continuer à se consolider dans ces interactions, lesquelles apportent de nouvelles idéalizations, identifications et introjections. L'école, en particulier, va permettre à l'enfant d'expérimenter de la haine et de l'amour en dehors de sa famille (Klein, 1962). Même s'ils s'avèrent des facilitateurs de la croissance, l'école et le milieu extrafamilial deviennent beaucoup moins contenant et plus exigeants. Cependant, grâce aux modèles de comportement familial internalisés, aux nouvelles identifications sociales (l'enseignant) et aux tendances obsessionnelles (formation réactionnelle)

(Golse, 2010), l'enfant en latence développe un sentiment de responsabilité sur ses devoirs et consolide ses intérêts, ce qui devient une source d'estime de soi. L'enfant cherche à être compétent et reconnu socialement : il veut devenir le meilleur, le plus intelligent, le plus fort (Griffa et Moreno, 2005). Cette recherche d'approbation et de reconnaissance est probablement en lien avec le persistant sentiment de frustration qu'il éprouve, hérité du conflit œdipien (Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant, qui a perdu sa place d'enfant, tente activement de retrouver une place sociale. Il cherche à former un lien spécial avec les enfants de son âge, et très souvent, à retrouver un « meilleur ami » (en cherchant un lien fusionnel) et à avoir du plaisir à partager des « secrets » comme une expression du fantasme œdipien (Graves, 2008). Progressivement, l'enfant abandonne le jeu symbolique et participe plus fréquemment à des activités de groupe. Il apprend et tente de suivre et d'incorporer les normes et les lois sociales à partir des jeux de société (Denis, 2004). Parfois, il se permet de transgresser les normes dans des activités de jeu de groupe comme un relâchement du Surmoi et comme une expression des pulsions agressives. Le Moi devient à ce moment-là un « Moi de groupe » ou un « Moi collectif » (Graves, 2008). L'enfant comprend que son acceptation sociale dépend de sa capacité à adapter son comportement aux besoins et aux intérêts généraux de la société. Il acquiert la connaissance des symboles utilisés par les personnes adultes et avec cela, il reconnaît les notions rudimentaires pour être membre de sa culture (Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996). Le Surmoi, qui est déjà internalisé, l'entraîne à réfléchir aux questions du bien et du mal. Ainsi, l'enfant suivra les normes, parfois de façon rigide, par crainte du jugement social (Tyson et Tyson, 1996).

Les enfants de 7-8 ans ressentent souvent des affects contradictoires. D'un côté, ils se sentent fiers de leurs accomplissements d'indépendance et de leurs réussites intellectuelles, mais en même temps, ils peuvent ne pas avoir assez de confiance en leurs habilités. Le Moi est encore fragile et le Surmoi n'est pas encore bien internalisé et intégré, donc les exigences pulsionnelles et du monde extérieur peuvent être encore difficiles à gérer (Colarusso, 1992). L'enfant peut faire des régressions (fréquentes pendant cette période) ou manifester un Surmoi très sévère. Les

enfants éprouvent intérieurement la peur de l'échec et d'être exclus du groupe de pairs, ce qui implique des sentiments d'insuffisance, d'infériorité et de culpabilité (Denis, 2004; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

À l'âge de 8-11 ans approximativement, avec un Surmoi plus intégré et à la suite de l'élargissement du monde affectif à de nouveaux objets, l'enfant se sent plus stable et affectivement modéré (Colarusso, 1992; Denis, 2001, 2004). Les réalisations intellectuelles et l'interaction sociale bienveillante permettent à l'enfant d'avoir une représentation de soi plus positive, ce qui l'aide à s'autoaffirmer (Griffa et Moreno, 2005). Il devient en conséquence moins craintif face à la critique des parents et le besoin de leur approbation et de leur affection devient moins fondamental.

Pendant cette période, les enfants éprouvent la naissance de l'intériorité, ils sont capables d'être tout seuls et de se valoriser de l'être. Leur pensée plus cohérente et logique va favoriser l'apprentissage de leur aptitude à prendre soin d'eux-mêmes. Ainsi, l'enfant remplace le contrôle externe par un contrôle interne et il peut mieux gérer ses expressions affectives (Colarusso, 1992; Fonagy et Target, 2012; Griffa et Moreno, 2005; Kernberg, 2005). Subséquemment, il peut reporter la gratification immédiate (tolérer la frustration) et mieux contrôler ses impulsions, ce qui lui donne une plus grande autonomie. La croissante capacité réflexive permet à l'enfant de considérer les sentiments d'autrui et d'imaginer comment il se sentirait à la place de l'autre. Il est maintenant capable d'accepter une réalité en dehors de lui. En conséquence, il apparaît chez l'enfant un véritable potentiel empathique, lequel est souvent en lien avec ses propres intérêts et expériences personnelles (Tyson et Tyson, 1996).

1.2.2 Développement cognitif

Aborder le développement cognitif semble indispensable pour comprendre la façon dont l'enfant connaît, apprend et pense le monde externe et interne (Feldman, 2004). La compréhension du développement du concept d'objet (de soi et les autres) peut être largement favorisée avec l'intégration de la théorie psychanalytique et l'apport du développement cognitif proposé par Piaget (Blatt et Lerner, 1983). En conséquence, les principaux postulats de Piaget et les fonctions du Moi des enfants seront mis ensemble pour informer du développement cognitif des enfants de 2-3 ans à 11 ans.

Piaget a perçu le développement cognitif comme une adaptation biologique à un milieu changeant. À partir du concept d'adaptation (état d'équilibre) à un milieu changeant, l'enfant s'incorpore au milieu (assimilation) et par la pression du milieu se transforme (accommodation). Donc, le développement cognitif implique d'assimiler et d'accommoder les données à de nouvelles expériences, pour arriver à un système stable (adaptation) (Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015).

La cognition de l'enfant œdipien : de 2 à 6-7 ans, les enfants ont une **intelligence symbolique ou préopératoire**. La fonction symbolique, essentielle pendant cette période permet à l'enfant d'utiliser des symboles et signes (mots, gestes) pour se représenter mentalement les objets qui ne sont pas présents à ses yeux. Cette fonction évocatrice lui permet de détacher la pensée de l'action (Tréca et Bidault, 2015; Xypas, 2001). Le langage, déjà élaboré socialement et rempli d'éléments cognitifs (relations, classifications), est primordial pour le développement de la pensée, de la réflexion et de l'organisation du monde symbolique intérieur et du monde externe de l'enfant.

Son usage lui permet de favoriser le développement de la conscience de soi et l'introspection, ainsi qu'une modification des relations d'objet. Le fait d'amplifier ses capacités communicatives (envoyer, recevoir et comprendre des messages verbaux) ouvre la porte à la

socialisation, qui s'avère une source indispensable de rétro-alimentation dans l'accroissement d'idées et d'informations, et de la perception de lui-même (Griffa et Moreno, 2005; Thomas, 1996; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant conçoit les choses comme vivantes et dotées d'intentions (animisme). Il pense que l'action se définit par son résultat (finalisme) et il traite les images comme substituts de l'objet réel (réalisme). Comme les enfants croient que les phénomènes physiques sont créés ou fabriqués par l'homme ou par une activité divine (artificialisme), pour l'enfant œdipien une fantaisie comme celle de la castration est tout à fait possible. La confusion entre le monde intérieur ou subjectif (les fantasmes) et l'univers physique (la réalité) facilite la création d'associations, de relations logiques et de théories égocentriques du monde (la pensée magique) (Golse, 2015c; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996). L'enfant comprend notamment le monde externe selon son monde interne. Il pense qu'il est le centre de tout et tout ce qu'il perçoit est lié à ses fantasmes conscients et inconscients.

Avec cette pensée égocentrique, intuitive et peu socialisée, l'enfant de 5 à 6 ans n'a pas la capacité de se mettre à la place de l'autre et de comprendre ce que l'autre ressent, pense et vit. Même s'il peut montrer certains intérêts emphatiques, l'idée sous-jacente est que l'autre pense de la même façon que lui. Évolutivement, cet égocentrisme cognitif sert à l'enfant pour la conservation et l'affirmation de soi (de Broca, 2017; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant œdipien vit des expériences intrapsychiques intenses qui se répercutent dans son fonctionnement global. Submergé dans le conflit œdipien, il consacre une grande partie de son énergie à maîtriser ses pulsions et ses désirs, ce qui lui laisse moins de disponibilité pour attendre et percevoir le monde extérieur. Graduellement, avec la maturation de ses structures cognitives et de ses capacités intellectuelles accrues, l'enfant devient plus conscient du monde extérieur (sens de la réalité).

La cognition de l'enfant de la période de latence : les théories psychanalytiques reconnaissent d'importants changements évolutifs chez l'enfant à partir de 6-7 ans, lesquels vont être expliqués à la lumière de la résolution œdipienne. La littérature du développement de l'enfant souligne qu'à ces âges se produisent de remarquables accomplissements développementaux qui font transiter l'enfant à un niveau de fonctionnement plus élevé (Feldman, 2004; Golse, 2015a; Griffa et Moreno, 2005). Le développement d'un surmoi plus fort ordonne son monde intérieur et lui permet de plus se concentrer sur le développement cognitif, les jeux sociaux et l'activité de groupe des pairs (Golse, 2015c; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

D'après la théorie piagétienne, dans **le stade des opérations concrètes** (entre 7 et 11-12 ans), les nouvelles compétences cognitives orientent l'enfant vers la réalité et vers une utilisation active et adéquate de la logique pour résoudre des problèmes concrets. Il acquiert graduellement les notions de réversibilité, qui permettent la classification et la sériation; d'invariants de substance, de poids et de volume; et de la conservation numérique et spatiale. Ces notions cognitives lui permettent de reconnaître qu'une action peut être annulée et transformée. Il peut, à partir de ces invariants, construire des schémas de conservation (Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994). Même si sa pensée devient progressivement plus flexible, son intelligence opère sur le plan concret, donc il ne peut pas raisonner à partir d'énoncés verbaux; il a besoin d'un support concret pour élaborer mentalement (de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989; Feldman, 2004; Golse, 2015c; Griffa et Moreno, 2005; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant prend conscience de sa propre pensée et il se livre à de grands efforts pour maintenir une pensée logique et rationnelle afin de refouler sa vie pulsionnelle. Avec la maturité du moi et du surmoi, l'enfant commence à considérer davantage la réalité externe, avec une vision plus objective et équilibrée (Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

L'enfant est moins centré sur lui-même (décentré), ce qui est un élément marquant durant cette période. Avec une pensée plus réflexive, il peut réfléchir à ses actions, manipuler ses connaissances et évaluer sa propre performance. De plus, il peut discerner différents aspects de la

réalité et évaluer les conséquences (Flavell, Green, Flavell, Watson et Campione, 1986; Tyson et Tyson, 1996). Il comprend qu'il y a plus d'un point de vue à prendre en considération (prise de perspective) et vers 8-9 ans, il est capable d'intégrer des éléments contradictoires (la reconnaissance de divergences), ce qui lui donne plus de flexibilité (Graves 2008). Tous ces éléments en plus de la capacité croissante de parler, facilitent de nouvelles acquisitions de développement (de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989; Flavell *et al.*, 1986). La décentration et la pensée réflexive sont indispensables pour la structuration psychique et pour le développement du surmoi. Cela favorise les échanges sociaux et la collaboration avec les autres, car il est chaque fois plus conscient des règles morales partagées socialement (de Ajuriaguerra et Marcelli, 1989; Tyson et Tyson, 1996).

Après avoir révisé la description du développement psychosexuel, cognitif et affectif des enfants de 5 à 10 ans, nous allons aborder l'importance des théories des relations d'objet pour la constitution psychique de l'enfant.

1.3 Contribution des théories des relations d'objet et relationnelles pour la constitution psychique de l'enfant

Le modèle développemental de Freud est centré sur la progression de l'énergie libidinale dans les différentes zones érogènes (oral, anal et génital). Dans cette théorie, l'objet n'est compris que comme le but de la décharge pulsionnelle libidinale ou agressive et la satisfaction des besoins (Bouchard, 1995; St. Clair, 1986). Pour Freud, le stade œdipien est essentiel pour comprendre les relations d'objet, étant donné que la résolution œdipienne entame des processus d'identification et d'internalisation pour conformer le Surmoi. Freud a formulé ainsi partiellement l'importance du monde externe pour la constitution du monde interne (Blanck et Blanck, 1986; Blatt et Lerner, 1983).

Les théories des relations d'objet (TRO), pour sa part, effectuent un détour de la théorie plus biologique des pulsions et focalisent son intérêt sur la recherche de l'objet et l'influence de l'environnement dans la constitution psychique (Palombo, 2009; Summers, 2014; Tyson et

Tyson, 1996). Les TRO signalent comme aspect central du développement les processus relationnels préalables au stade œdipien. Ainsi, l'internalisation des relations interpersonnelles précoces contribue à la formation des représentations internes de soi et de l'objet, ainsi qu'à la façon d'être en relation (Borden, 2015; Summers, 2014). Ces liens constituent l'unité de base et structurante de l'appareil psychique (Bouchard, 1995; St. Clair, 1986).

Dans l'histoire de la psychanalyse, **Mélanie Klein** a été l'une des premières auteures à mettre l'accent sur les relations comme un aspect essentiel dans le développement de la personnalité (Greenberg et Mitchell, 1983; St. Clair, 1986; Tyson et Tyson, 1996). Pour Klein, le nourrisson projette ses propres pulsions à travers des fantasmes inconscients aux objets externes (représenté initialement par le sein maternel) et il les réintrojecte comme une tentative de les contrôler (pulsions agressives) ou de les garder en soi (pulsions libidinales). Ils deviennent ainsi des objets internes qui forment le monde intérieur du nourrisson (Lerner, 2011). L'enfant vit alors des cycles de frustration et de gratification, dus à l'utilisation continue des mécanismes d'identification projective, de projection, d'introjection et de clivage. Avec eux, il essaie d'abord de contrôler, d'organiser et de se protéger des angoisses de mort et de la destructivité projetées sur l'objet externe, pour ensuite les réparer. À partir de ces mécanismes seront créées progressivement les limites entre l'externe et l'interne, ainsi que les limites entre ses pulsions et l'environnement. La capacité de reconstituer les bons objets provenant de l'instinct de vie et la diminution de la charge destructive venant des pulsions de mort permettent au Moi de s'adapter progressivement à la réalité et de préserver l'amour (internalisation du bon objet), même dans des situations conflictuelles. Un succès du processus de réparation engage le début de la sublimation et de la symbolisation chez l'enfant (Golse, 2015a; St. Clair, 1986).

La théorie kleinienne, avec ses postulats du monde interne - objets internes et l'importance de formation des symboles (Tibon-Czopp, 2016), a ouvert différentes réflexions sur le psychisme humain et généré de multiples approches des relations d'objet, parfois divergentes entre elles (Borden, 2015; Greenberg et Mitchell, 1983; Summers, 2014).

Chaque théorie des relations d'objet octroie des conceptualisations motivationnelles, affectives, cognitives et environnementales différentes par rapport aux éléments de la relation avec l'objet qui contribuent à la constitution du soi et de l'identité, ainsi qu'aux facteurs-clés des RO qui peuvent déclencher ou pousser vers une psychopathologie (Blanck et Blanck, 1986; Borden, 2015; Greenberg et Mitchell, 1983; St. Clair, 1986; Summers, 2014).

Cependant, des auteurs comme Margareth Malher, Donald Winnicott, Ronald Fairbain, Otto Kernberg, entre autres, partagent l'idée commune que les premières relations du nourrisson avec ses figures significatives (objets internes et externes à la fois) et la manière spécifique dont il appréhende ces relations laissent des résidus internes ou fantasmes perdurables. Ces résidus, qui impliquent toujours une relation inconsciente avec ces objets, deviennent la base de toute autre relation interpersonnelle future, étant donné que toute nouvelle relation sera influencée et tentée par les expériences objectales du passé (Kernberg, 1983; St. Clair, 1986).

La description d'une théorie des relations d'objet unifiée n'est pas possible. En conséquence, dans le but de mettre en place les bases théoriques de la formation des représentations de soi et de l'objet et du monde interne de l'enfant, nous allons nous référer aux principaux auteurs des théories classiques des relations d'objet et leurs principaux postulats. Nous réviserons succinctement certaines idées des auteurs issus d'autres branches théoriques qui considèrent indispensables les relations précoces du nourrisson pour son développement psychique, comme la psychologie du self, la théorie de l'attachement, la psychologie interpersonnelle et la neuropsychanalyse. Nous allons conclure avec une conceptualisation intégrée du développement des représentations de soi, d'objet et des relations, qui sont la base de la structure psychique de l'enfant dans les théories des relations d'objet.

1.3.1 Les théories des relations d'objet

La plupart des auteurs ont retenu le modèle pulsionnel de Freud, mais ils ont diminué l'importance de la décharge pulsionnelle et ils ont mis l'accent dans la relation avec l'objet. Pour

Margareth Malher, à la naissance, le nourrisson est dans un état autistique et à partir du premier mois, l'enfant est psychiquement fusionné avec sa mère. Cette période symbiotique est essentielle pour la formation des précurseurs du sens du soi et des autres (Greenberg et Mitchell, 1983). L'enfant commence à organiser son expérience selon l'entretien de l'homéostasie comme bonne (plaisante) ou mauvaise (désagréable) et à projeter les perceptions désagréables à l'extérieur (Blanck et Blanck, 1986; Mahler, 1968, 1975; St. Clair, 1986; Tyson et Tyson, 1996). Les expériences répétées de besoin et de satisfaction qui découlent du bon maternage, les petites frustrations d'un léger temps d'attente pour la satisfaction et la maturation neurobiologique conduisent progressivement le nourrisson à se séparer de sa mère et à reconnaître les objets externes. Ainsi, il commence à être capable de se représenter les objets.

L'acquisition de la marche favorise la séparation psychique d'avec la mère, mais l'enfant éprouve des sentiments ambivalents entre son désir d'être tout-puissant et autonome et le besoin que sa mère comble magiquement ses désirs. Il oscillera ainsi fréquemment entre le rapprochement physique et l'éloignement de sa mère. Pour surmonter l'anxiété, il commence à intérioriser les objets (les sépare du *self*), utilise des objets transitionnels et s'identifie à ses parents, ce qui l'amène à un niveau plus haut d'organisation du Moi (St. Clair, 1986).

La mère est située dans le monde extérieur et simultanément, une représentation d'elle reste dans le monde interne de l'enfant. L'enfant a déjà effectué un long processus d'unification progressive des bons et des mauvais objets qui sont contenus dans une image totale de l'objet. Quand l'objet est investi libidinalement ou neutralisé, quand l'objet est évoqué sans difficulté en son absence et quand l'objet total est disponible intrapsychiquement, la constance objectale et la consolidation de l'individualité sont abouties (Golse, 2015a; Mahler, 1975; St. Clair, 1986).

Otto Kernberg suit les phases de Malher, outre les concepts Klein, Erikson, Fairbairn, Jacobson et autres (Kernberg, 2005; St. Clair, 1986). Sa théorie intègre les approches psychosociales et environnementales, l'expérience subjective et les structures intrapsychiques. Selon lui, les relations interpersonnelles pendant l'enfance précoce influencent la construction de

représentations ou d'images objectales de soi et des autres, liées par des expériences affectives (positive et négative). Elles forment des unités de relations d'objet qui constituent les déterminants primaires des structures générales de la personnalité. Selon Kernberg (2005), l'image de soi évolue d'un état fusionnel à un état des représentations partielles de soi et d'autrui, jusqu'à un état d'individualisation et de cohérence de l'image de soi. Pour ce processus d'individuation, l'enfant va d'abord introjecter de « bonnes » unités de représentation de soi et de l'objet, dérivées d'un contexte gratifiant puis de « mauvaises » représentations du soi et de l'objet, provenant des expériences frustrantes. Le mécanisme du clivage évite que les bonnes images soient détruites par les mauvaises images (agression). Progressivement, les représentations bonnes et mauvaises s'intègrent et constituent une représentation du soi intégré et une représentation d'objet total, même si le clivage est encore actif dans des moments stressants. La constance objectale est déjà achevée, ainsi que les limites perdurables entre le Moi et le non-Moi.

La maturité cognitive est essentielle pour l'intégration des représentations et favorise le développement et la consolidation des structures intrapsychiques supérieures dérivées des relations d'objet (Moi, Surmoi et Ça). Le clivage est remplacé par le refoulement et le Surmoi primitif donne lieu à un Surmoi basé sur les représentations idéales et les idéaux pour évoluer lors de la période œdipienne vers la consolidation et l'intégration d'un Surmoi et d'un Moi qui incorpore les interdictions parentales (Palombo, 2009; St. Clair, 1986). Il existe un constant remodelage au contact des expériences réelles avec les objets externes, ayant comme base la représentation des objets internes (Kernberg, 2005).

Pour sa part, **Winnicott** soulève encore plus l'importance d'un environnement favorable pour le développement émotionnel de l'enfant, lequel est d'abord représenté par les soins maternels (le holding) (Golse, 2015a; Palombo, 2009; Winnicott, 1981). La capacité de la mère à jouer un miroir affectif assez positif (mère suffisamment bonne) en répondant à ses besoins permet à l'enfant de se voir reflété dans le visage maternel et de lui donner le sentiment d'exister. Cela le conduit au processus d'intégration et de constitution du Moi et du *self*, en facilitant le développement de l'estime de soi (Golse, 2015a; St. Clair, 1986; Tyson et Tyson, 1996). La façon

dont l'enfant est traité, manipulé et soigné (le *handling*) lui permet l'installation de la psyché dans le soma et le développement du fonctionnement mental (la personnalisation). Une réalité psychique et personnelle commence à s'installer lorsque les limites entre l'externe et l'interne commencent progressivement à s'établir. La manière dont l'environnement présente la réalité extérieure à l'enfant (présentation de l'objet) facilite la construction des premières relations objectales, laquelle aboutit à la capacité d'utiliser l'objet ainsi qu'à la capacité d'être tout seul (Winnicott, 1981).

La relation mère-enfant évolue de la dépendance absolue (fusion) à l'indépendance. La mère est d'abord en résonance avec son enfant et satisfait presque la totalité de ses besoins (environnement facilitateur), en lui donnant une expérience de toute-puissance, en lui permettant l'expérience d'être celui qui crée les bons objets (Tyson et Tyson, 1996). Les petites carences d'adaptation, où la mère ne répond pas immédiatement à son besoin, vont conduire l'enfant à se différencier graduellement d'elle.

Même si l'enfant ne reconnaît que des objets partiels, il commence à intégrer d'autres objets (non-moi), lesquels lui donnent un support dans la réalité. Pour arriver à la séparation, l'enfant conserve pour une certaine période l'illusion que sa mère est présente, en même temps qu'il vit son absence. Pour cela, Winnicott incorpore le concept d'objet transitionnel, lequel est un objet investi par l'enfant qui symbolise un espace entre le monde interne et le monde externe. Cela lui permet progressivement de se séparer, de se différencier de sa mère et plus largement de séparer la réalité de la fantaisie et de réussir l'autonomie. L'enfant pourra ainsi interagir avec le monde externe (Tibon-Czopp, 2016). Quand l'enfant connaît le monde, qu'il commence à s'identifier à la société et que la socialisation et le sens social se développent, il chemine graduellement vers l'indépendance (Winnicott, 1981, 1982).

Dans la **psychologie du *self***, Heinz Kohut, ainsi que Winnicott, attribuent une importance cruciale à l'environnement pour le développement du psychisme de l'enfant, lequel aboutit à un « self authentique ». Le self est un contenu psychique investi d'énergie libidinale, lequel a une

continuité dans le temps. Il est compris comme l'expérience que la personne a de soi-même, comprenant des idées conscientes et inconscientes, parfois contradictoires. Les parents créent un milieu empathique (matrice empathique) et exercent les fonctions de soi-objet en répondant aux besoins narcissiques d'affirmation, de protection, d'admiration de leur enfant pour assurer la continuité de son self (Jacoby, 2009; Palombo, 2009). Ainsi que, pour Klein, Malher et Winnicott, le nourrisson ne possède pas une perception autoréflexive : il est fusionné avec sa mère, alors il ne reconnaît pas une séparation entre lui et le soi-objet (Jacoby, 2009). Cependant, la mère interagit avec lui comme s'il avait déjà un soi. Cette dernière, qui a déjà des attentes envers son enfant, commence à l'orienter vers des visées spécifiques, poussée probablement par ses propres expériences (*self*-objets nucléaires) (Kohut, 2001). Le *self*-objet maternel recueille et renvoie emphatiquement à l'enfant ses sentiments de toute-puissance et ses manifestations « exhibitionnistes » à travers de la fonction miroir. Il intériorise ces expériences et un sens de soi rudimentaire se construit. Avec la frustration inévitable, mais adéquate de ses besoins, les parents neutralisent les attentes du *self*-grandiose et l'enfant apprend graduellement à reconnaître ses limites. Dans un processus successif de déception et l'internalisation des fonctions du *self*-objet, le *self* se constitue. Son besoin d'admiration évolue vers un sentiment d'estime de soi et des ambitions réalistes. En conséquence, le *self*-objet (l'objet) peut être défini comme un groupe d'expériences qui amènent un sentiment de cohésion et de stabilité du soi, au travers du renvoi d'une bonne image de lui (Jacoby, 2009; Kohut, 2001; Palombo, 2009).

La **psychologie interpersonnelle et intersubjective** abandonne complètement la théorie des pulsions. Harry Sullivan a souligné que l'être humain se développe dans la relation interpersonnelle pendant toute la vie. L'enfant naît avec des besoins biologiques et émotionnels, lesquels, pour être satisfaits, lui procurent des tensions. La mère éprouve elle aussi cette tension qui l'amène à lui fournir des soins et à satisfaire ses besoins (relation d'empathie maternelle). À partir de cette expérience de soulagement qui demande la collaboration d'un autre, émerge chez l'enfant le besoin émotionnel primaire de tendresse. Toutes les expériences de tendresse, où coïncide le besoin de l'enfant et la réponse tendre de la mère (ou d'un autre), sont éprouvées comme « bonne mère » et aident à l'intégration de la personnalité. Cependant, si le besoin de

l'enfant produit une réponse anxieuse chez la mère, cela engendre chez l'enfant un besoin d'évitement de l'anxiété (configurant après le besoin de sécurité) et l'expérience est vécue comme « mauvaise mère », ce qui l'amène à la désintégration. L'enfant qui ne discrimine pas au début les images de soi et de l'autre internalise globalement les expériences interpersonnelles bonnes et mauvaises. Quand l'enfant grandit, il commence à se différencier et à développer une vision de lui-même construite de façon interpersonnelle. Le moi est défini par sa perception de la manière que ses parents le voient, lui répondent et l'évaluent (Summers, 2014).

W. Ronald Fairbain, psychanalyste des relations d'objet qui s'est séparé radicalement de la théorie des pulsions, a postulé que dès la naissance, il existe un moi unitaire et intégré qui a sa propre énergie libidinale. Le moi ne cherche pas la gratification, son but principal est la recherche de l'objet et l'établissement d'une relation interpersonnelle satisfaisante (Boag, 2017; Greenberg et Mitchell, 1983). Dans une théorie sophistiquée et articulée, qui incorpore les mécanismes d'internalisation et d'identification des mauvais objets pour se protéger et désintoxiquer l'environnement, il propose l'hypothèse que c'est la dépendance avec l'objet qui va constituer l'appareil psychique (Boag, 2017; Summers, 2014). **Bowlby**, dans sa **théorie de l'attachement**, va dans le même sens que Fairbain, par rapport au besoin inné de l'enfant de se relier précocement aux objets (plutôt qu'à la décharge pulsionnelle). À travers ses recherches, il postule que l'enfant est préadapté à chercher de la proximité avec l'objet (sa mère) pour sa survie et à établir une synchronie d'interaction avec ses figures significatives, dans le but de trouver la protection et la sécurité (Boag, 2017; Golse, 2015a; Palombo, 2009; Summers, 2014). Selon sa théorie de l'attachement, l'enfant donne progressivement un sens symbolique aux liens, il internalise le modèle d'attachement et un sens de soi se construit. Les « modèles opérants internes » (MOI) sont des structures cognitives complexes où le monde externe et le monde interne ainsi que l'interaction entre eux vont influencer les relations postérieures de l'enfant avec les autres. Ce modèle peut être modifié par l'expérience (Palombo, 2009).

La mentalisation ou fonction réflexive est le concept central de Peter Fonagy, auteur qui a rapproché la **théorie de l'attachement et la psychanalyse**, en utilisant principalement les

théories des relations d'objet (Boag, 2017; Fonagy, 1999). La mentalisation est définie comme la capacité à se représenter mentalement le fonctionnement psychologique (états internes, pensées, intentions) et donner ainsi du sens au comportement de soi et des autres. L'enfant a un besoin autonome de créer des relations, non exclusivement comme gratification (Boag, 2017). Le soi n'existe qu'en relation avec l'autre et il se construit dans les relations précoces. La mère (ou figures significatives) avec une sensibilité maternelle et une bonne capacité empathique va fonctionner comme un miroir des états émotionnels de son enfant. Ces reflets et la traduction des états internes et des expériences que l'enfant vit, ainsi que la bonne contenance de ses anxiétés de la part des parents, favorisent le développement de la mentalisation et par le fait même d'un attachement sécurisant chez l'enfant. Ce dernier réalise graduellement qu'il a des sentiments et des pensées différentes de ses parents et il développe la capacité à se représenter ou refléter ses propres états internes et ceux des autres (Palombo, 2009). Dans la relation interpersonnelle, il crée des représentations mentales de soi et des autres et progressivement l'enfant apprend à « lire » l'esprit de l'autre et de soi-même. Cette capacité cognitive symbolique, chaque fois plus complexe, lui permet d'interagir avec le monde externe, d'autoréguler ses affects et pulsions, de s'auto-observer et de s'autogérer (Allen et Fonagy, 2006; Fonagy et Target, 2012). En résumé, les parents avec une bonne capacité de mentalisation et un attachement sûr peuvent comprendre les états mentaux de leur enfant et répondre adéquatement à ses besoins, ce qui favorise son développement, même au niveau neurobiologique (Allen et Fonagy, 2006; Fonagy et Target, 2012; Palombo, 2009).

À travers un regard **neurobiologique-psychanalytique**, Allen Schore considère que le développement du cerveau est affecté par l'environnement social, spécialement pendant des moments où les systèmes du cerveau ont besoin de certaines stimulations et de conditions spécifiques pour sa croissance (périodes critiques). Pour lui, l'attachement est le résultat des échanges émotionnels entre l'enfant et ses figures significatives, dont sa fonction primaire est la régulation des états affectifs de l'enfant. Cette fonction est indispensable pour le processus du développement précoce du cerveau. Dans un contexte d'une « mère suffisamment bonne » (parents sensibles), les interactions entre le nourrisson et les parents doivent avoir une bonne

synchronie et modulation, ce qui maximise les affects positifs et minimise ceux négatifs chez l'enfant. Si un échec se produit dans cet accordage, la communication entre la dyade peut se couper. Cependant, si cet accordage est rétabli et la rupture du lien est réparée, il se crée un patron qui devient indispensable pour la construction des structures psychologiques. Une séquence de rupture et de réparation aide l'enfant à internaliser la fonction régulatrice et à développer un attachement sécurisant. Ce processus favorise la croissance neurale dans le cortex frontal. La synchronie et l'échange émotionnel avec ses parents constituent le noyau du *self* de l'enfant, qui peut construire des « modèles opérants internes » (comme Bowlby). Les images de soi et des objets sont encodées dans l'hémisphère droit par le système de représentation de configuration affective (Schoore, 2008). Ainsi, les interactions entre la mère et l'enfant restent gravées dans le système nerveux pendant le développement de l'enfant, ce qui peut progressivement internaliser la fonction maternelle et stimuler les structures de régulation cérébrale. En conclusion, les relations d'objet sont cruciales pour le développement de l'autorégulation de l'enfant. Les différentes stimulations socioaffectives vont déclencher différentes réponses neuro-hormonales dans des zones spécifiques du cerveau de l'enfant en période de maturation, lesquelles seront réactivées et transformées dans l'avenir, même en absence de la mère, pour réguler ses états affectifs (Palombo, 2009; Schoore, 2001, 2016).

1.3.2 La recherche du développement à partir d'une perspective relationnelle

Daniel Stern, avec une solide expérience en recherche sur les nourrissons, offre une théorie qui intègre des facteurs biologiques, sociaux et subjectifs (Dio Bleichmar, 2009; Palombo, 2009). Il propose qu'à partir des échanges réciproques et successifs avec ses figures significatives, le nourrisson construit un sens de l'intersubjectivité, qui contient un sens de soi, de l'autre et de la relation (Tyson et Tyson, 1996). Stern conteste les prémisses de la phase autistique et symbiotique de Malher et postule que le nourrisson naît avec un sentiment de soi émergent prêt à interagir avec le monde extérieur. Il possède un équipement perceptif-sensoriel avec lequel il peut distinguer les stimuli et les personnes de son entourage sans éprouver une confusion entre le soi et les autres. L'enfant peut se bâtir des hypothèses au sujet de ce qui se passe dans le monde

externe, encoder les sensations sensorimotrices, organiser son expérience et s'autoréguler à travers son expérience, laquelle est à la fois un processus d'apprentissage et un produit (Dio Bleichmar, 2009; Palombo, 2009). En fait, le nourrisson montre rapidement une capacité pour identifier et reconnaître des patrons interactifs (Stern, 1993). L'expérience relationnelle répétée et mutuelle de l'enfant avec ses parents, en plus de l'aider à s'autoréguler et à unifier ses expériences, forme « une représentation interactive généralisée (RIG) » (Dio Bleichmar, 2009; Palombo, 2009). Le sens de soi subjectif incorpore des états mentaux, des sentiments, des motivations et des intentions, en plus du partage de l'état affectif avec ses parents (accord affectif), lesquels rendent possibles les expériences intersubjectives de l'enfant. Plus tard, avec la pensée symbolique et l'acquisition du langage, il peut éprouver simultanément deux expériences relationnelles (parfois non concordantes) : l'expérience interpersonnelle représentée verbalement et l'expérience vécue (Dio Bleichmar, 2009). Il peut, postérieurement, construire le récit de sa vie et créer une nouvelle réalité avec un sens de soi narratif en se servant de son enveloppe pré-narrative (préverbale), qui est l'unité de base de la pensée, laquelle rejoint les expériences intersubjectives imaginaires (fantasmiques) et les expériences intersubjectives réelles et concrètes (Palombo, 2009; Stern, 1993, 2008).

Beebe et Lachmann (2012), qui ont travaillé aussi avec Stern, postulent que la représentation de soi et de l'objet est basée sur la structure de l'interaction mutuelle de la dyade mère-enfant, sur les capacités perceptives précoces de l'enfant et sa capacité pour la formation de catégories (Alvarez, 2018). Les interactions dyadiques sont organisées en trois principes essentiels. D'abord, il y a la régulation continue, qui est le schéma caractéristique des interactions répétées. Elles constituent un processus d'organisation qui permet de générer, d'élaborer, d'anticiper et de représenter l'interaction. En effet, ils ont démontré que pendant le premier mois de naissance, la dyade mère-enfant développe un système de communication avec des rythmes réglés qui sont propres à cette dyade. Ils apprennent le rythme interpersonnel des attentes et des rapprochements, ainsi que le lien affectif et sa direction (Beebe, Jaffe, Lachmann, Feldstein, Crown et Jasnow, 2000; Beebe et Lachmann, 2012; Jaffe, Beebe, Feldstein, Crown, Jasnow, Rochat *et al.*, 2001; Summers, 2014). Pour les auteurs, le deuxième principe est la perturbation et la réparation des

interactions, laquelle se réfère à la rupture déséquilibrante d'une séquence interactionnelle attendue. Le redressement constitue une régulation interne et permet au nourrisson de représenter sa capacité à influencer et à être influencé, parce que la dyade doit générer mutuellement les règles. Finalement, les changements affectifs intenses peuvent accentuer et transformer les réglementations dyadiques et de ce fait, l'autorégulation. L'internalisation de ces séquences interactionnelles compose un monde représentationnel présymbolique pendant la première année de vie de l'enfant et requiert l'intégration des trois principes susnommés (Beebe et Lachmann, 2012).

De façon générale, il est possible de récapituler que produit de l'internalisation des interactions précoces avec les objets du monde externe, l'enfant compose son monde interne avec une représentation mentale de soi et des d'objets. L'enfant internalise aussi un modèle relationnel et d'attachement, qui va sustenter la manière de se lier aux autres et au monde (Greenberg et Mitchell, 1983; Kernberg, 2005; Palombo, 2009; St. Clair, 1986; Tyson et Tyson, 1996). Ce lien internalisé et la signification symbolique que l'enfant lui donne définit le sens de soi (Summers, 2014). La représentation de soi est définie comme l'expression mentale de soi qui inclut tant l'expérience de soi-même en développement que l'expérience de soi en relation avec les objets significatifs de son environnement. Ces représentations, qui ont des composantes affectives et cognitives, conscientes et inconscientes, ne sont pas disponibles directement pour être observées et elles peuvent ne pas être précises par rapport au monde externe (St. Clair, 1986). Les structures schématiques relationnelles formées avec les représentations mentales sont exprimées dans le comportement et, à travers de nouvelles expériences interpersonnelles, continuent à se modifier et à générer de nouvelles représentations de soi, des représentations des autres et des liens sociaux (Borden, 2015; Palombo, 2009).

Les relations d'objet renvoient alors à une expérience intersubjective, qui est représentée par l'enfant avec ses composantes conscientes et inconscientes.

Nous allons par la suite aborder les approches utilisées pour évaluer les différents composants de la relation d'objet chez l'enfant.

1.4 L'évaluation des relations d'objet chez les enfants

La transition de l'enfant de l'étape œdipienne à l'étape de latence représente des changements extrêmement importants pour le développement de l'individu. La maturation de sa pensée, l'agrandissement des limites entre l'interne et l'externe ainsi qu'un meilleur contrôle sur ses émotions vont lui permettre d'entrer dans le monde social et de découvrir dans le lien avec les autres de nouveaux apprentissages et de nouvelles façons de satisfaire ses besoins. Cependant, dans une approche psychanalytique, les efforts pour réfléchir et mieux comprendre ce qui se passe chez l'enfant pendant la latence n'ont pas été assez actifs et productifs (Arbisio-Lesourd, 1997; Golse, 2010). Dans ce sens, la réflexion sur les différentes dimensions psychologiques de l'enfant se fait souvent a posteriori.

Dans la psychologie clinique, il est toujours important de continuer à progresser dans la connaissance des aspects plus profonds et personnels à l'origine des problématiques, au-delà du diagnostic DSM. La qualité des relations d'objet, entre autres, donne des informations indispensables sur le fonctionnement et le niveau du développement de l'enfant sur le plan cognitif et affectif face à diverses situations. Les RO répondent aussi aux questions concernant les caractéristiques de la structure dynamique de la personnalité de l'enfant (Kelly, 1997).

Pour arriver à l'exploration plus profonde, les « techniques d'évaluation projectives », nommés aussi « tâches de performance » (Teglasi, 2013) peuvent jouer un rôle très utile. Étant donné que leurs stimuli sont moins directifs et qu'ils sont habituellement proposés de façon ludique, ces techniques semblent appropriées pour aborder le monde interne de l'enfant. Par le biais des tests projectifs, les enfants réussissent à déployer leurs fantaisies inconscientes et à externaliser des aspects de la force du Moi, des façons de faire face à la réalité (capacité d'adaptation), des mécanismes de défense prédominants ainsi qu'à exprimer la modalité des

relations d'objet internalisée. Pour analyser ce matériel, il faut indiscutablement considérer le facteur développemental, les processus de changements psychiques et le niveau de maturation attendu pour cet enfant (Grassano, 2004; Meyer et Viglione, 2008; Rabin et Haworth, 1966; Viglione, 1999). Pourtant, le contenu des techniques projectives et surtout des récits donnés aux épreuves thématiques est complexe à évaluer quantitativement. La systématisation et l'implémentation des méthodes de cotation et d'interprétation des épreuves n'a pas été assez investiguée (Westen, 1991a, 1991b), ce qui permettrait leur utilisation de façon plus fiable et valide (Westen, Feit et Zittel, 1999). Il manque également des données normatives suffisantes, tant pour les enfants que pour les adolescents (Kelly, 1996, 1997; Stein et Slavin-Mulford, 2018). Donc, généralement, le résultat des test projectifs est interprété qualitativement et de manière idiographique, ce qui rend difficile leur analyse pour la recherche de groupe, malgré tout le potentiel d'informations que ces techniques peuvent fournir.

Toutefois, deux échelles ont été largement utilisées pour la mesure des représentations d'objet dans les épreuves projectives, et toutes les deux ont été utilisées auprès des enfants : l'échelle de mutualité d'autonomie (MOA) administrée au test de Rorschach et l'Échelle de relations d'objet et de cognition sociale (SCORS), appliquée aux tests narratifs, spécialement au Test d'aperception thématique, laquelle sera discutée dans la section suivante.

L'échelle de Mutuality of Autonomy (MOA) a été conçue par Urist (1977); Urist et Shill (1982) comme une mesure de la maturité des relations d'objet. L'échelle reflète la progression des stades de développement des relations d'objet ou le degré du processus de séparation-individuation atteint par l'individu (Tuber, 1989; Urist et Shill, 1982). L'échelle a 7 points d'ancrage allant de 1 (connexion empathique positive) à 7 (destruction et malveillance dans les relations) et s'applique au contenu thématique des interactions retrouvé dans les réponses humaines, animales ou d'objets inanimés obtenues au Test de Rorschach (Blatt, Tuber et Auerbach, 1990; Kelly, 1996; Urist et Shill, 1982). La fiabilité et la validité de l'échelle ont été démontrées dans plusieurs contextes auprès des enfants, des préadolescents et des adolescents (Arcostanzo, Beglia, Giordano et Lertora, 1992; Bombel, Mihura et Meyer, 2009; Brown-

Cheatham, 1993; Donahue et Tuber, 1993; Tuber, 1983; Tuber, 1989; Urist et Shill, 1982). Cependant, une recherche menée par Tuber (1989) a constaté que les résultats obtenus pour les enfants dans la MOA ne sont pas liés à l'âge chronologique. Donc, malgré sa conceptualisation initiale, l'échelle n'a pas de valeur développementale et elle devrait être plutôt utilisée pour mesurer des degrés de représentation d'objets adaptée ou inadaptée. La MOA semble bien discriminer les enfants atteints d'une psychopathologie et les enfants en santé psychologique, surtout en décrivant les caractéristiques des représentations d'objet et des expériences des relations interpersonnelles moins positives (Blatt *et al.*, 1990; Tuber, 1992; Tuber, 1989). Cette échelle est utile pour discerner la sévérité des symptômes cliniques et la présence de troubles de la pensée, mais elle ne permet pas de bien identifier la nature et le développement des relations d'objet (Blatt *et al.*, 1990; Bombel *et al.*, 2009).

1.5 L'échelle de cognition sociale et des relations d'objet (SCORS-G) : Une approche quantitative pour évaluer les relations d'objet

Drew Westen (1989, 1990; 2002c), après des recherches et une révision analytique et critique des données empiriques disponibles et de concepts utilisés par les théoriciens des RO (spécialement Kernberg et Kohut), a remarqué que les théories des relations d'objet font rarement l'observation des enfants et des adultes normaux pour décrire les relations d'objet. Les psychanalystes vont plutôt reconstruire les RO des adultes présentant des pathologies pour postuler leurs conceptualisations. Il conclut que les TRO ont été guidées par plusieurs présomptions, qui ont encore besoin d'une vérification empirique.

Westen propose que les RO englobent plusieurs processus cognitifs, affectifs et motivationnels qui ont des fonctions et des trajectoires différentes, même s'ils sont interdépendants entre eux. Dans le fonctionnement interpersonnel, les individus vont souvent reproduire des expériences précoces grâce à ces structures durables (représentations d'objet et de soi et les schémas relationnels) et des attentes qui conduisent à la confirmation et le renforcement des patrons cognitifs, affectifs et comportementaux. Le développement des RO ne

suit pas une ligne de développement fixe. Il résulte des facteurs de maturation biologique, des expériences spécifiques avec les autres, de l'âge, de la culture et des tâches développementales. Il peut être expliqué par plusieurs lignes de développement interdépendantes, lesquelles comprennent des sous-dimensions propres, avec différents profils dans une même ligne de fonctionnement. Le niveau de développement des RO n'est pas lié à une fixation des conflits psychosexuels; cependant, les perturbations graves et les traumatismes de RO peuvent intensifier certains conflits et vice-versa. Les représentations de soi et des autres, la capacité d'investir des représentations idéales, les idéaux et la régulation de l'estime de soi (même si elle provient de l'étape œdipienne) se différencient constamment et progressivement pendant l'enfance et l'adolescence. En conséquence, des changements développementaux dans les RO peuvent se produire au-delà de l'étape œdipienne et de façon continue tout au long de la vie (Kelly, 1997; Westen, 1990). Il semble que le moment de consolidation des RO se fait plutôt pendant la latence et l'adolescence précoce. Westen (1990) conclut qu'il est possible d'aboutir à une TRO empiriquement valide et plus précise à travers la recherche empirique systématique sur les relations d'objet en psychopathologie, la recherche développementale et la recherche des événements réels de l'enfance en rapport aux relations objectives postérieures.

Il est connu, par contre, que les relations d'objet et les représentations d'objet sont difficiles à évaluer parce qu'elles ne sont pas complètement disponibles et repérables par la conscience (Tibon-Czopp, 2016). En ce sens, comme il a déjà été nommé, les mesures projectives ou tâches de performance sont reconnues pour donner des informations sur les dimensions implicites (et souvent inconnues mêmes par le sujet) de la personnalité et de la vie psychique. Par opposition, les réponses obtenues aux mesures objectives et auto-rapportées impliquent la reconnaissance et la compréhension plus consciente de ses propres caractéristiques ou difficultés par le sujet. C'est la raison pour laquelle les informations obtenues par les techniques projectives peuvent très bien compléter, dans une approche multi-méthodes d'évaluation, les mesures objectives (Meyer et Viglione, 2008).

Cependant, Drew Westen avait déjà remarqué que les chercheurs en RO, avec des techniques projectives, n'ont pas pu arriver à des conclusions solides. En effet, ces techniques de façon générale ont été souvent critiquées pour leur manque d'objectivité dans leurs analyses et leurs interprétations (Teglasi, 2013). Les méthodes d'analyses utilisées, bien qu'aidantes, ont échoué à mettre l'attention sur la rigueur scientifique et sur les propriétés psychométriques des instruments (Westen *et al.*, 1999). D'autre part, cet auteur a souligné que la théorie de la cognition sociale s'intéresse également aux représentations mentales du soi et des autres (schémas personnels) dans un paradigme différent. Cette théorie a effectué des recherches basées sur les sciences cognitives, dont leurs résultats, bien qu'intéressants, semblent limités parce que les systèmes motivationnels inconscients ou préconscients des représentations sociales ne sont pas considérés (Westen, 1991b; Westen *et al.*, 1999).

Sur la base de ces analyses, Westen a postulé que des conceptions de la théorie sociocognitive et ses méthodologies contrôlées et créatives de recherche peuvent contribuer largement à la compréhension empirique des concepts des relations d'objet (Westen, 1991a, 1991b). En fait, il propose que l'implémentation de systèmes de cotation fiables puisse permettre d'utiliser le matériel projectif comme un test objectif, avec toute la rigueur scientifique des propriétés psychométriques qui caractérise ce dernier (Westen *et al.*, 1999).

Dans cet optique, il a intégré des éléments de la théorie sociocognitive et des postulats des RO, principalement ceux des théories d'Otto Kernberg, Heinz Kohut et Mélanie Klein, pour proposer une approche multidimensionnelle des relations d'objet. Dans sa conceptualisation, l'auteur incorpore des dimensions de RO de type affectif et cognitif pour comprendre les attributs uniques de la personnalité et le niveau de fonctionnement de l'individu (Kelly, 1997; Westen, 2002b; Westen *et al.*, 1991). Cette approche a été appliquée à la création d'un instrument multidimensionnel, qui évalue les processus psychologiques sous-jacents des RO : l'échelle de cognition sociale et des relations d'objet (SCORS, *Social Cognition and Object Relations Scale*) (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Westen, 1991a, 1991b; Westen,

2002c; Westen *et al.*, 1991; Westen, Lohr, *et al.*, 1990; Westen, Ludolph, Block, Wixom et Wiss, 1990).

L'échelle de cognition sociale et des relations d'objet (SCORS, *Social Cognition and Object Relations Scale*) est un instrument clinique constitué de plusieurs sous-échelles de type Lickert. Cet instrument sert à évaluer des dimensions des relations d'objet à partir d'un matériel verbal ou des entrevues. La méthode SCORS représente une approche objective pour coter le matériel projectif et favoriser l'exploration du monde relationnel internalisé chez les enfants, les adolescents et les adultes (Stein et Slavin-Mulford, 2018; Westen, 1991a; Westen *et al.*, 1991).

Cette méthode d'évaluation standardisée, systématisée et validée est devenue actuellement une des mesures les plus utilisées pour l'évaluation des RO (Niec et Russ, 2002; Siefert, Stein, Slavin-Mulford, Haggerty, Sinclair, Funke *et al.*, 2018; Siefert, Stein, Slavin-Mulford, Sinclair, Haggerty et Blais, 2016; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein, Slavin-Mulford, Siefert, Sinclair, Renna, Malone *et al.*, 2014; Westen, 1991a; Westen *et al.*, 1991; Westen, Lohr, *et al.*, 1990).

Le SCORS a connu une évolution importante depuis sa conception. Le premier SCORS évaluait quatre dimensions de RO et il présentait deux versions, en fonction du matériel verbal à analyser. La deuxième version, le SCORS-Q sort, était composé de cinq dimensions des RO. Ces deux versions du SCORS sont cotées sur une échelle de Likert de 1 à 5 (Bouvet, 2010; Stein et Slavin-Mulford, 2018). La troisième et dernière version, le *SCORS-Global Rating Method* (SCORS-G), est une méthode plus compréhensive que les versions précédentes pour délimiter les dimensions des RO sous-jacents. Ladite peut être utilisée pour analyser différents types de matériels verbaux et elle est composée de huit dimensions de RO. Chacune d'elles est cotée de façon indépendante par l'entremise d'une échelle type Lickert de 1 à 7. Les scores les plus bas représentent une faible maturité ou la présence de psychopathologie; et les plus élevés, une plus grande maturité et une meilleure capacité d'adaptation (Bouvet, 2010; Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018).

1.5.1 Les dimensions des Relations d'objet du SCORS-G

Les noms des échelles ont été adaptés de la traduction française (Bouvet, 2010; Gagnon, Aldebert, Bilodeau, Henry, Herrera, Saleh *et al.*, 2015; Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018).

1. « Complexité des représentations des individus » (CR)

Cette échelle évalue la différenciation et l'intégration du Moi. Plus spécifiquement, elle explore la capacité à identifier, différencier et intégrer ses propres expériences et celles des autres. Cette dimension évalue également la capacité à identifier les états internes de manière unidimensionnelle (une seule valence affective) ou de façon multidimensionnelle (acceptation de l'ambivalence). Finalement, l'échelle évalue la capacité à identifier la nature, l'expression et le développement de l'expérience subjective et la complexité psychologique. Les cotes vont d'une pensée égocentrique et déformée à un Moi bien différencié, avec une pensée complexe et une bonne capacité d'introspection.

Conceptualisation théorique de base et du développement : (Stein et Slavin-Mulford, 2018; Westen, 1991b; Westen, Lohr, *et al.*) décrit trois points marquants dans les TRO liés au développement les représentations de soi et d'autrui. Dans la mesure où les enfants mûrissent, les représentations deviennent de plus en plus différenciées, plus intégrées et complexes, et avec la progression de l'intégration et de la complexité, la tolérance à l'ambiguïté et au conflit augmente (Kernberg, 1986, 2005; Mahler, 1975; Palombo, 2009; Stein et Slavin-Mulford, 2018). La capacité d'autoréflexion et de réfléchir aux états internes des autres évolue avec l'âge (Allen et Fonagy, 2006; Fonagy et Target, 2012). Ces principes sont supportés par la recherche développementale sociocognitive, laquelle suggère que les représentations des enfants à la maternelle sont concrètes, inconstantes, parfois désorganisées et éventuellement contradictoires. Plus tard dans l'enfance, les représentations transitent vers la description d'états internes et des traits unidimensionnels évoluent par la suite vers un autoconcept stable comportant des composantes psychologiques

complexes dans un système unifié (Damon et Hart, 1982; Harter, 1977; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994). De plus, la capacité de comprendre l'ambivalence et les sentiments contradictoires dans une même personne a été identifiée comme une réussite développementale (Harter et Buddin, 1987). Pour les enfants de 4-5 ans, il est difficile d'éprouver des sentiments contradictoires et ambivalents. Les enfants de 7-8 ans peuvent déjà intégrer des sentiments conflictuels, capacité qui augmente à 10-11 ans. Cette capacité semble dépendre de la cible à qui les sentiments ont été attribués (Donaldson et Westerman, 1986).

2. « Qualité affective des relations » (QA)

Cette échelle évalue la couleur affective et le ton émotionnel positif ou négatif avec lequel l'individu évalue, perçoit et anticipe ses relations avec les autres. Les notes les plus basses de cette dimension (1) renvoient à des relations malveillantes et destructrices, tandis que les plus hautes (7) indiquent des attentes positives et optimistes par rapport à la relation.

Conceptualisation théorique de base et du développement : l'échelle est fondée à partir d'une approche psychanalytique par le ton affectif avec lequel on perçoit le monde objectal. La perception des attentes positives et sécurisantes devient de bons objets (liés à la gratification). Les attentes d'un monde dangereux et malveillant deviennent de mauvais objets (liés à la frustration). La prédominance d'un type d'expérience est internalisée et favorise les attentes affectives dans un sens déterminé. Cependant, à travers les nouvelles expériences, ces attentes peuvent être modifiées et transformées (Kernberg, 2005; Klein, 1962, 1987, 1991, 2008; Palombo, 2009; Tyson et Tyson, 1996). Du point de vue sociocognitif, l'échelle est comprise comme les attentes de la qualité affective des relations interpersonnelles (Stein et Slavin-Mulford, 2018; Westen, 1989, 1990, 1991b).

3. « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA)

Cette échelle explore l'investissement de l'autre dans la relation, la capacité de s'engager et dans les relations, à chercher un partage mutuel et réciproque. Les notes basses de cette dimension concernent l'auto-centration, les relations superficielles ou absentes, ainsi que les relations tumultueuses. Les notes hautes représentent la mutualité, les relations profondes et la considération pour autrui.

Conceptualisation théorique de base et du développement : se fonde sur les théories de relation d'objet qui postulent que des besoins de gratification plus égocentrique pour combler, entre autres, des besoins de sécurité (investissement narcissique) font un mouvement développemental et donnent la place à la capacité à reconnaître les attributs et les besoins personnels des autres (Stein et Slavin-Mulford, 2018). Avec plus de maturité, on parvient à des relations complémentaires, empathiques et plus matures avec les autres (Fonagy et Target, 2012; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996). L'échelle est aussi partiellement cognitive parce qu'elle montre la façon particulière de se représenter les relations dans le présent. Cependant, elle n'est pas réductible au facteur cognitif (Westen, 1989, 1990; Westen *et al.*, 1991). Dans un modèle de développement qui intègre les théories cognitives-développementales, la recherche a démontré que les enfants mûrissent leurs conceptions d'amitié et d'empathie dans un processus plus long dans le temps, que celui proposé par la psychanalyse. Selman (1981) propose 5 stages de relations d'amitié. Il y a d'abord le stage 0, de 3 à 7 ans, période égocentrique et indifférenciée où il existe une confusion entre les états subjectifs et les éléments objectifs du monde social. Au stage 1, avec une perspective subjective et différenciée, l'enfant peut identifier d'autres perspectives pour regarder le monde (de 4 à 9 ans). Au stage 2, celui de la perspective autoréflexive ou réciproque (de 6 à 12 ans), l'enfant est capable de considérer une deuxième perspective et les pensées des autres; c'est là où apparaît la réciprocité. Le stage 3 est celui de la perspective mutuelle ou de la troisième personne (de 9 à 15 ans) où il y a coordination de perspectives simultanées dans la relation interpersonnelle. Finalement, le cinquième et dernier stage est celui de la perspective sociale où les intérêts mutuels sont coordonnés dans un système moral pour vivre en société. Plus

spécifiquement, Damon et Hart (1982) expliquent que dans la petite enfance, l'enfant ressent des sentiments et des émotions provisoires, alors que les relations sont aussi momentanées. C'est à partir de la moyenne enfance que les enfants sont capables d'être en relation avec les autres et qu'ils peuvent s'observer à soi-même, reconnaître leurs sentiments et leur influence sur les autres. Les enfants peuvent aussi conserver leurs sentiments dans le temps.

4. « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN)

Cette échelle évalue l'intériorisation et l'intégration des normes sociales et morales, c'est-à-dire la capacité affective et cognitive de régler le comportement sur la base des normes morales et des conduites éthiques. Dans cette échelle, les notes basses correspondent à une attitude égoïste et inconsidérée, tandis que les notes hautes représentent une pensée abstraite à propos des valeurs morales, qui permettent à l'individu d'évaluer d'une façon logique et emphatique les situations auxquelles il fait face.

Conceptualisation théorique de base et du développement : elle reflète un modèle développemental qui intègre les théories cognitives-développementales et les données des recherches socio-cognitives qui ont examiné le développement moral, le comportement prosocial, l'autorité et la justice (Westen, 1991a, 1991b).

Dans l'approche psychanalytique, cette dimension s'adresse au développement du Surmoi. Après le déclin du conflit œdipien, l'enfant internalise l'interdiction de l'inceste, les exigences parentales et s'identifie aux idéaux parentaux. Le Surmoi commence progressivement à se consolider et avec cela, les normes et les valeurs sociales sont intégrées, lesquelles régulent le comportement social et interpersonnel de l'enfant (Golse, 2010, 2015a; Kernberg, 1986, 2005; Osterrieth, 1989; Tyson et Tyson, 1996).

À ce titre, Westen suggère un processus de maturation du Surmoi au-delà de la période œdipienne et beaucoup plus longue que celui décrit par la théorie psychanalytique (Stein et Slavin-Mulford, 2018; Westen, 1990, 1991b).

5. « Compréhension de la causalité sociale » (CC)

Cette échelle évalue la cohérence logique et psychologique des récits et la capacité à comprendre pourquoi les individus font ce qu'ils font. Elle évalue aussi la séquence d'interactions et les motivations sociales dans les relations. Les notes basses correspondent à des récits confus et incohérents; les notes hautes impliquent des récits de contenu interpersonnel bien articulé et logique.

Conceptualisation théorique de base et du développement : a recherche développementale montre que pendant l'enfance, il se produit des changements dans la façon dont les enfants infèrent la séquence des faits et leur dénouement. Les enfants plus jeunes construisent des histoires avec des attributions égocentriques, centrées plus sur l'affect que sur la cognition, et qui peuvent être illogiques et confuses (Westen, 1991b; Westen, 2002a; Westen, 2002c). Les enfants plus âgés, qui sont plus décentrés, sont capables d'utiliser leurs propres processus psychologiques internes pour comprendre les événements et construire des histoires plus cohérentes et complexes. Ils incorporent plus de séquences d'interactions et d'états internes dans leurs descriptions (Fonagy et Target, 2012; Palombo, 2009; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996).

6. « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA)

Cette échelle évalue la qualité de la gestion psychologique de l'agressivité, ainsi que le contrôle et l'expression appropriée de la colère dans les relations interpersonnelles. Les notes basses de cette échelle impliquent des contenus d'attaque et de destructivité, soit de type physique

ou psychologique. Les notes hautes, pour leur part, représentent une capacité à exprimer la colère de façon adaptative.

Conceptualisation théorique de base et du développement : le rôle de l'agressivité dans la théorie psychanalytique est crucial. La capacité à la réguler et à l'exprimer efficacement est considérée comme un indicateur d'adaptation et de maturité (Klein, 1962, 2008; Kohut, 2001; Tyson et Tyson, 1996; Winnicott, 1981). Cela implique la capacité à s'auto-affirmer, à se protéger sans diriger l'agression contre soi et à réagir avec modération aux attaques (Kernberg, 2005). Les pulsions agressives sont éprouvées dès les premières relations d'objet. La frustration des besoins de l'enfant par la mère ou par le substitut génère de la colère et du sadisme chez le nourrisson. Lorsque les expériences gratifiantes sont plus fréquentes que la frustration, l'enfant internalise de bonnes unités d'objets et l'agression diminue (Kernberg, 1998). Dans la mesure que l'enfant grandit, s'il a éprouvé des relations objectales satisfaisantes, le Moi et le Surmoi deviennent plus organisés et matures. L'enfant peut mieux tolérer la frustration, mieux s'autoréguler et les pulsions agressives peuvent être mieux gérées (Colarusso, 1992; Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

7. « Estime de soi » (ES)

Cette échelle évalue la valeur que le sujet s'attribue à lui-même ainsi que le degré de pertinence des sentiments positifs sur soi. Les notes basses de cette échelle font référence à une vision mauvaise et dépréciative de soi, tandis que les notes hautes indiquent la présence de sentiments positifs et réalistes sur soi-même.

Conceptualisation théorique de base et du développement : en se basant sur des fondements sociocognitifs et psychanalytiques, le soi est considéré comme multidimensionnel, affectif et interpersonnel. Ainsi, le SCORS -G évalue le soi, qui est en relation avec les autres (Stein et Slavin-Mulford, 2018).

Le soi est défini par Kohut comme l'expérience d'éprouver qui on est et ce qu'on ressent par rapport à soi-même. Le soi est une construction complexe qui comprend différents processus, fonctions et dimensions. L'estime de soi est la valeur qu'on s'attribue à soi-même, laquelle est construite dans la relation avec l'autre, à travers des identifications et des internalisations. Les expériences gratifiantes avec les objets donnent l'expérience d'être bon et d'être efficace. Les expériences frustrantes répétitives peuvent favoriser l'introjection d'une vision mauvaise de soi-même; l'enfant incorpore aussi l'image de soi renvoyée par les autres.

Pendant la période œdipienne, l'enfant doit abandonner le sentiment de toute-puissance, ce qui par conséquent aura un impact sur l'estime de soi. Cependant, un renforcement tendre et affectif de ses parents va lui permettre de maintenir une bonne image de lui-même. Durant la période de latence, avec l'élargissement de la vie sociale, l'estime de soi dépendra davantage de son groupe de pairs, par l'acceptation ou le rejet des autres. Or, encore une fois, les expériences relationnelles passées et la maturité du Moi et du Surmoi conformeront la base pour la compréhension et l'intégration des nouvelles expériences qui réaffirmeront, refuseront ou transformeront son estime de soi.

En conséquence, les expériences affectives passées et les expériences actuelles ainsi que les conflits et les angoisses vécues sont impliqués dans l'estime de soi (Griffa et Moreno, 2005; Tyson et Tyson, 1996).

La théorie socio-cognitive propose que pendant la petite enfance, les enfants vont émettre des jugements exagérément positifs d'eux-mêmes, en raison de l'indifférenciation entre l'idéal et le soi. En revanche, les enfants pendant la moyenne enfance sont capables de réaliser des évaluations plus réalistes et objectives d'eux-mêmes, en incorporant des attributs positifs ou négatifs. Ils dépendent beaucoup de la comparaison avec leurs pairs et de l'approbation ou désapprobation des autres (Harter, 1988).

8. « Identité et cohérence du soi » (ICS)

Cette échelle évalue la solidité du sentiment d'identité, la possibilité de s'observer soi-même d'une façon uniforme et constante, de maintenir ses valeurs personnelles et un sens cohérent de sa propre histoire de vie, ainsi que la capacité à avoir des objectifs à long terme. Les notes basses de cette échelle indiquent une diffusion d'identité et les notes hautes, un sens de soi adaptatif et intégré.

Conceptualisation théorique de base et du développement : on retrouve ici les mêmes bases que l'échelle de l'estime de soi. Elle envisage d'observer empiriquement le niveau d'intégration et de stabilité du concept de soi.

Le développement d'un sens de soi dans la relation d'objet évolue d'un sens corporel à une représentation de soi autonome, processus dans lequel sont impliqués les systèmes perceptifs, cognitifs, affectifs et relationnels. D'abord, le nourrisson a une représentation indifférenciée de soi (fusionné avec la mère). Dans la relation dyadique, à travers des expériences gratifiantes et frustrantes se produit un processus de séparation-individuation, qui permet la séparation de soi et des autres, en créant progressivement un sens d'identité de soi (Kernberg, 2005; Mahler, 1975; Tyson et Tyson, 1996). Le processus de développement du soi est long et dépend des fonctions synthétisantes du Moi. L'intégration des expériences subjectives donne graduellement de la cohésion et de la stabilité à l'identité de soi.

Pendant la période œdipienne, à partir des identifications faites de ses parents et de l'internalisation des prohibitions de certains désirs, l'enfant développe une nouvelle identité, unifiée et plus autoréflexive, laquelle continuera à évoluer durant la latence vers un sentiment de soi encore plus cohérent, stable et un sens de soi plus responsable de ses actions (Tyson et Tyson, 1996).

La théorie socio-cognitive postule que pendant la petite enfance, les enfants se décrivent à travers leurs caractéristiques physiques, leurs possessions d'objets, leurs parties du corps, leurs comportements et leurs intérêts. Ils n'ont pas la capacité logique pour s'auto-décrire de façon cohérente. Le soi est inconstant et ils ne peuvent pas s'adjudger d'attributs et d'intérêts à travers le temps. Ils peuvent critiquer les autres, mais l'auto-observation est plus difficile.

Les enfants dans la moyenne enfance sont déjà capables de reconnaître leurs attributs et leurs affects. Damon et Hart (1982) expliquent qu'après l'âge de 8 ans, une conscience de soi émerge. Ils peuvent avoir une vision plus générale de soi, d'une façon plus logique et adéquate; et ainsi, reconnaître la manière dont ils se différencient des autres. Leur soi est plus stable et continu dans le temps (Harter, 1988).

1.5.2 Classification des échelles du SCORS-G

Les dimensions de l'échelle SCORS-G ont des qualités affectives et cognitives (Bram, 2014; Lewis, Meehan, Cain, Wong, Clemence, Stevens *et al.*, 2015; Peters, Hilsenroth, Eudell-Simmons, Blagys et Handler, 2006; Richardson, Porcerelli, Dauphin, Morris et Murdoch, 2018; Siefert *et al.*, 2018; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein *et al.*, 2012), et d'après la théorie et des recherches faites avec le SCORS, certaines dimensions ont été proposées dans un continuum développemental (Auletta *et al.*, 2018; Fantini, Williams, Abbate et Ortu, 2013; Niec et Russ, 2002; Siefert *et al.*, 2018; Westen *et al.*, 1991). Le Tableau I résume les caractéristiques particulières des huit dimensions du SCORS-G.

Tableau I Qualités particulières des huit dimensions du SCORS-G

	Développemental	Non développemental
Affective	Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA)	Qualité affective des relations (QA)
	Investissement des valeurs et des normes morales (IN)	Estime de soi (ES)
	Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA)	Identité et cohérence du soi (ICS)*
Cognitive	Complexité des représentations des individus (CR)	
	Compréhension de la causalité sociale (CC)	

*Le paradigme théorique de sa nature développementale n'a pas été confirmé par la seule recherche effectuée jusqu'à présent (Auletta *et al.*, 2018).

1.5.3 Précisions sur les niveaux de cotation du SCORS-G

Comme il a été déjà décrit, dans la méthode SCORS-G les notes basses représentent l'immaturation ou la présence de psychopathologie au contraire des notes hautes qui suggèrent la présence de maturité et une meilleure capacité d'adaptation. La méthode SCORS-G définit les niveaux d'ancrage 1, 3, 5 et 7; et les niveaux 2, 4 et 6 correspondent généralement à des récits dont les critères de cotation sont intermédiaires entre deux points d'ancrage et le coteur doit déduire la note la plus pertinente (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018).

Il faut préciser en plus, que dans sept des huit échelles le système de cotation inclut une note qui représente l'absence ou la présence minimale de la variable RO dans le récit. Cette note neutre ou par défaut est spécifique à chaque dimension SCORS-G, alors elle est placée dans des niveaux différents de l'échelle de Likert, dépendante de la dimension RO.

Le Tableau II montre le niveau qui représente l'absence, la neutralité ou la présence minimale de la variable dans le matériel verbal de chaque dimension de RO.

Tableau II Notes neutres dans les sept dimensions du SCORS-G

	Immaturité, Psychopathologie Maturité Meilleure adaptation						
Niveau SCORS-G	1	2	3	4	5	6	7
Dimension							
Relation d'objet							
Complexité représentations (CR)		Absence					
Qualité affective (QA)				Absence			
Investissement affectif (IA)		Absence					
Investissement moral (IN)				Absence			
Causalité sociale (CC)							
Impulsions agressives (RA)				Absence			
Estime de soi (ES)				Absence			
Cohérence identité (ICS)					Absence		

1.5.4 La recherche développementale des relations d'objet utilisant le SCORS chez les enfants

Malgré l'utilisation très répandue du SCORS dans la recherche clinique, très peu d'études cliniques concernant des enfants et des adolescents ont utilisé cette méthode. Néanmoins, la littérature scientifique indique que jusqu'à présent, quatre recherches ont été menées auprès d'échantillons non cliniques d'enfants, sans inclure des thèses ou des travaux non publiés (Stein et Slavin-Mulford, 2018).

D'abord, l'équipe de Westen *et al.* (1991) se sont intéressés à fournir des informations normatives sur les enfants et les adolescents concernant le développement des relations d'objet (Kelly, 1997; Teglassi, 2001) et ont mené deux études à cet égard.

La première étude a concerné 71 enfants de 2^{ème} (n=6) (âge moyen = 7,9 ans; ET = 0,4) et de 5^{ème} année (n=35) (âge moyen = 10,8 ans; ET = 0,44), de situation socio-économique moyenne et haute, qui ont fourni des histoires à deux planches du Test d'aperception thématique (TAT). Les récits ont été cotés de 1 à 5 points sur quatre dimensions de RO du SCORS, et les données obtenues ont été analysées à travers deux méthodologies pour observer les facteurs développementaux : la comparaison de moyennes et l'analyse de fréquences de notes par groupe d'âge.

Comparaison de moyennes : les principaux résultats soulignent des différences hautement significatives dans les moyennes attribuables à l'âge (5^{ème} > 2^{ème} année) sur trois des quatre échelles : Complexité des représentations des individus (CR) (M = 2,32; ET : 0,47 versus M = 2,17; ET:0,22), Capacité d'investissement affectif dans les relations et des valeurs morales (IAM) (M = 1,78; ET = 0,23 versus M = 1,58; ET:0,25) et Compréhension de la causalité sociale (CC) (M = 2,18; ET = 0,44 versus M = 1,87; ET:0,28), suggérant que ces dimensions des relations d'objet ont une trajectoire développementale.

Analyse de fréquence de notes : à travers d'une analyse de distribution et de pourcentage de fréquence des niveaux dans ces trois échelles, Westen *et al.* (1991) ont observé que les enfants de 2^{ème} année ont obtenu des notes basses plus fréquemment que les enfants de 5^{ème} année dans leurs récits. Par ailleurs, les enfants plus vieux ont eu des notes plus hautes plus souvent que les enfants de 2^{ème} année. Ces données confirmeraient une différence développementale dans ces échelles.

De plus, la comparaison des moyennes révèle que l'échelle « Qualité affective des relations et le ton affectif (QA) » n'était pas associée à l'âge, ce qui suggère que les enfants ne progresseraient pas normativement d'un paradigme relationnel d'affects négatifs à un autre, d'affects positifs. Dans les quatre dimensions explorées, les filles présentent des scores plus élevés par rapport aux garçons de 5^{ème} année. Bien que cela pourrait montrer une tendance de différences par rapport au sexe, les différences observées n'étaient pas statistiquement significatives (Westen *et al.*, 1991).

La deuxième étude a examiné 49 adolescents, étudiants de 3^{ème} secondaire (N=24, 62% filles) et 5^{ème} secondaire (N=25, 84% filles), de niveau socio-économique moyen et moyen bas. Six planches du TAT et deux questions sur deux événements significatifs d'interaction personnelle avec une personne proche ont été cotées à partir du SCORS. Les résultats obtenus ont été identiques à ceux issus de la population infantile (Westen *et al.*, 1991).

En somme, ces recherches ont permis à Westen *et al.* (1991) d'identifier les échelles du SCORS de type « développemental », c'est-à-dire des dimensions des relations d'objet qui évoluent vers une plus grande maturité et complexité avec l'âge. À la lumière de ces résultats, l'auteur a suggéré que l'évolution de certaines dimensions des relations d'objet se développent au-delà des années précœdipiennes, une découverte plutôt contraire à certaines idées établies dans la théorie psychanalytique classique. De plus, l'échelle « Qualité affective des relations et le ton affectif (QA) » serait associée aux attentes dans les relations interpersonnelles (c.-à-d. douloureuses et menaçantes ou agréables et enrichissantes) pouvant être influencées par des expériences traumatiques infantiles et par la psychopathologie, plutôt qu'à des paradigmes relationnels ayant un développement à travers le temps (Westen, 1991a; Westen, 2002d).

Niec et Russ (2002), pour leur part, ont examiné la relation entre les représentations internes, l'empathie et les processus cognitifs dans le jeu, dans le but de tester la validité du Q-Sort (SCORS-Q). Au total, 86 enfants de 3^{ème} et 4^{ème} année ont participé à l'étude : 48 filles et 38 garçons, âgés de 8 à 10 ans (M = 9,7 ans; ET = 6,6 mois). Les cinq dimensions du SCORS-Q ont été appliquées aux récits donnés à huit planches du TAT, en plus des mesures pour évaluer les composantes cognitive et affective de l'empathie. Des corrélations significatives du SCORS-Q avec les mesures d'empathie ont confirmé la validité de la méthode pour évaluer le fonctionnement psychologique des enfants. Concernant le SCORS-Q, les élèves de 4^{ème} année ont obtenu des scores significativement plus hauts que ceux de 3^{ème} année sur quatre des cinq dimensions : Compréhension de causalité sociale (CC) (M = 1,92 versus 1,70); Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) (M = 1,85 versus 1,58); Complexité des représentations des individus

(CR) (M = 2,24 versus 1,98); Investissement des valeurs et des normes morales (IN) (M = 2,23 versus 2,03). Ces résultats convergent avec ceux publiés par Westen *et al.* (1991) dans les dimensions considérées comme développementales et non-développementales.

Niec et Russ (2002) ont rapporté des différences significatives entre les sexes (filles > garçons) dans les dimensions « Qualité affective des relations (QA) » (M = 2,62 versus 2,44) et « Investissement des valeurs et des normes morales (IN) » (M = 2,18 versus 2,04). Ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus par Westen *et al.* (1991), selon lesquels l'échelle « Qualité affective des relations (QA) » ne permettait pas de différencier significativement le sexe du sujet. Par conséquent, l'existence ou non de différences entre les sexes sur certaines dimensions des relations d'objet demeure un aspect à explorer par de nouvelles études.

Postérieurement, l'équipe de Fantini *et al.* (2013) ont mené une recherche pour évaluer le développement des relations d'objets d'un échantillon non clinique (N = 50 pour 24 garçons et 26 filles): de préadolescents (11-12 ans) et d'adolescents (14-15 ans). Par l'entremise du SCORS, les relations d'objet ont été évaluées dans des récits narratifs du TAT. En outre, deux tests ont été utilisés comme variable de contrôle de la fonction exécutive et de la capacité de l'expression verbale. Les résultats montrent des scores moyens plus élevés chez les adolescents (14-15 ans) pour trois sous-échelles du SCORS : l'Investissement des valeurs et des normes morales (IN); la Complexité des représentations des individus (CR) et la Compréhension de causalité sociale (CC). Les filles des deux groupes d'âge réussissent généralement mieux que les garçons dans les dimensions « Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) », « Complexité des représentations des individus (CR) », « Compréhension de causalité sociale (CC) »; ce qui est interprété par les auteurs comme le possible résultat des expériences plus positives et d'un développement cognitif social plus rapide chez les filles. Les filles ont des scores significativement plus hauts que les garçons dans la dimension « Qualité affective des relations (QA) ». Les auteurs concluent que quelques dimensions des RO découleraient de changements développementaux liées à l'âge, dont l'évolution peut être comprise avec l'amélioration des fonctions exécutives survenant dans le passage de la préadolescence à l'adolescence.

Une récente recherche publiée à la mi-juin de cette année (2018) et menée par Auletta *et al.* (2018) a, pour la première fois, utilisé le SCORS-G sur un échantillon d'enfants non cliniques en Italie. Le but de la recherche était d'étudier le facteur contributif des stimuli aux réponses du TAT. Les moyennes des huit dimensions du SCORS-G obtenues des récits de six planches du TAT conçus par 75 enfants de la 1^{ère} à la 5^{ème} année et par 23 enfants de la 6^{ème} à la 8^{ème} année (64 garçons et 34 filles), ont été comparées. Dans les résultats, l'influence des stimuli des planches sur les récits des enfants a été corroborée. Par rapport au SCORS-G, les résultats généraux montrent que seulement la « Complexité des représentations des individus (CR) » ($M = 3,41 (1,04)$ versus $M = 3,95 (0,80)$), la « Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) » ($M = 3,27 (0,99)$ versus $M = 3,85 (1,09)$) et le « Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA) » ($M = 3,84 (0,60)$ versus $M = 4,14 (0,44)$), suivent une trajectoire développementale. Dans la « Qualité affective des relations (QA) » et l'« Estime de soi (ES) », le facteur développemental n'a pas été observé comme il a été attendu. Cependant, contrairement à ce qui est proposé par les résultats des anciennes recherches et par la théorie, dans l'« Investissement des valeurs et des normes morales (IN) », l'« Identité et cohérence du soi (ICS) » et la « Compréhension de la causalité sociale (CC) », une progression développementale n'a pas été observée.

1.5.5 Étude réalisée auprès d'enfants et d'adolescents avec SCORS et d'autres tests narratifs."

La totalité des recherches développementales faites jusqu'à présent et la plupart des recherches cliniques effectuées auprès d'enfants et d'adolescents qui ont utilisé SCORS (dans ses différentes versions) ont analysé les récits donnés aux planches du Test d'aperception thématique (TAT). Cependant, d'autres matériels verbaux ont également été analysés avec la méthode SCORS auprès de cette population. Par exemple, Gregory et Mustata (2012) analysé des histoires publiées par des adolescents de 13 à 18 ans sur un site Internet consacré à des échanges sur l'automutilation. Au Portugal, la batterie d'histoires à compléter sur l'attachement (Attachment Story Completion Task (ASCT)) a été utilisée par Ramos (2008) dans sa recherche auprès des enfants de 4 à 8 ans institutionnalisés et victimes d'abus et par Pinto, Torres, Veríssimo, Maia,

Fernandes et Santos (2011) dans une étude des modèles internes opérants de l'attachement et des relations d'objet internalisées chez des enfants de 5 ans 5 mois à 7 ans 6 mois.

1.5.6 Le SCORS et le test d'aperception d'enfants (CAT)

À notre connaissance, deux recherches cliniques ont analysé les récits donnés au test d'aperception d'enfants (CAT) à l'aide de la méthode SCORS.

D'abord, Bieliauskaitė et Kuraitė (2011) en Lituanie, ont comparé des garçons de 7 à 10 ans avec des problèmes de comportement et d'agressivité (n=20) avec un groupe témoin (n=10). Ils ont utilisé l'échelle d'agressivité du Child Behavior Checklist (CBCL, 6-18 ans), un test de dessins et le SCORS. Les récits du CAT ont été analysés par les quatre échelles du SCORS (première version). Le groupe clinique a obtenu des moyennes significativement inférieures au groupe contrôle dans « Complexité des représentations des individus » (CR), « Qualité affective des relations » (QA), « Capacité d'investissement affectif dans les relations et valeurs morales » (IAM) et « Compréhension de la causalité sociale (CS) ». Les résultats suggèrent que le SCORS en lien avec le CAT permet de discriminer des groupes cliniques des non cliniques et permet de fournir des descriptions qualitatives des représentations internes des enfants avec des difficultés comportementales.

La recherche menée au Québec par Mme Turcotte (2015), a comparé les relations d'objet de 10 enfants qui avaient été exposés à la violence conjugale (âge : 5 à 10 ans, 5 filles) avec un groupe témoin de 11 enfants (âge : 5 à 11 ans, 7 filles). Elle a utilisé comme instruments d'évaluation le Conflict Task Scale, le Child Behavior Checklist (CBCL) et trois échelles du SCORS-G.

Dans cette étude, l'âge des enfants n'a pas été utilisé comme variable, mais un lien significatif entre l'âge et les notes du SCORS n'a pas été retrouvé. Les résultats comparatifs n'ont pas montré de différences significatives entre le groupe clinique et non clinique dans les échelles

utilisées: voire « Complexité des représentations des individus » (CR), « Qualité affective des relations » (QA) et « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA). Toutefois, la recherche a permis d'observer des liens statistiquement significatifs entre les difficultés d'adaptation mesurées avec le CBCL et les dimensions des relations d'objet du SCORS dans le groupe clinique. Néanmoins, ce lien n'a pas été évalué dans le groupe témoin.

D'ailleurs, il s'avère important de souligner que l'auteure a évoqué que l'accord interjuge n'a pas été satisfaisant pour deux des échelles du SCORS. Par conséquent, les juges ont dû réviser tous les protocoles pour arriver à un consensus.

Plusieurs réflexions ont été menées autour du CAT et du SCORS: pour l'auteure, le CAT est pertinent pour l'évaluation d'enfants. En revanche, elle suggère que la grille du SCORS-G soit améliorée, car les notes neutres (notes par défaut) affecteraient les résultats finaux.

1.6 Contexte du problème de recherche et pertinence de la thèse

Les relations d'objet sont une composante fondamentale dans le fonctionnement psychique de l'enfant, mais les manifestations des différentes dimensions impliquées ont été rarement explorées empiriquement. Bram (2014), dans le même sens que (Westen, 1990), a explicité l'urgence de démontrer scientifiquement les concepts psychanalytiques de représentation d'objet et de la représentation du monde interne, étant donné leur importance dans les relations interpersonnelles, l'adaptation et la santé mentale de l'individu.

Les cliniciens d'approche psychanalytique ou psychodynamique valorisent l'utilisation des méthodes projectives pour accéder à des informations plus profondes du fonctionnement psychique de l'enfant, les RO, entre autres. Cependant, l'analyse du matériel projectif est complexe et le manque de systèmes méthodiques et organisés pour son interprétation ne favorise pas l'utilisation optimale des instruments.

Le SCORS-G représente une bonne méthode pour répondre à ce besoin. Néanmoins, les recherches réalisées auprès de populations non cliniques sont encore insuffisantes, ce qui pour Bram (2014), a un impact sur la validation et la compréhension des concepts liés aux RO, ainsi que dans la connaissance des facteurs intervenant dans le fonctionnement sain et pathologique de la personne.

Dans le livre récemment publié, *The Social Cognition and Object Relations Scale-Global Rating Method (SCORS-G)*, les auteurs Stein et Slavin-Mulford (2018) ont explicité le besoin de travailler avec des échantillons non cliniques et d'obtenir certaines données normatives de l'instrument qui guide leur interprétation, ce qui a été aussi souligné par Niec et Russ (2002), et Bram (2014). La connaissance des qualités et des tendances typiques des relations d'objet chez les enfants, selon différents groupes d'âge, est essentielle pour identifier le développement psychologique sain ou pathologique des enfants. D'ailleurs, le fait que le SCORS-G ait été utilisée principalement auprès d'adolescents et d'adultes, et que les références au sujet de l'efficacité chez les enfants des trois nouvelles échelles ajoutées s'avèrent insuffisantes, limite énormément son utilisation clinique et scientifique (Kelly, 2007).

L'ensemble des résultats des recherches développementales menées auprès des enfants et des adolescents obtenus avec la SCORS jusqu'à maintenant suggèrent que la Complexité des représentations des individus (CR), la Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA), les Investissements des valeurs et des normes morales (IN) et la Compréhension de causalité sociale (CC) évoluent d'un état de moindre complexité et maturité à un état plus différencié et mature avec l'âge, ce qui induit qu'elles sont de nature développementale. Il semble exister une rapide évolution de l'expérience interpersonnelle internalisée, dans un court laps de temps, comme il a été observé par Niec et Russ (2002) par le biais d'une mise en parallèle de deux groupes d'enfants d'âges très proches (3^{ème} et 4^{ème} année). Il est intéressant de se demander si ce processus évolutif subsiste à travers une plus large étendue d'âge. Aucune étude n'a eu recours jusqu'à maintenant à trois groupes d'âges différents et à une étendue d'âges, laquelle apporte une vision plus globale d'un continuum dans l'évolution des dimensions des relations d'objet mesurées par

le SCORS-G. Ainsi, il serait possible d'estimer s'il existe une période particulière durant l'enfance où pourraient se produire des changements plus significatifs dans la qualité des relations d'objet.

Par ailleurs, la nature non développementale de la dimension du SCORS « Qualité affective des relations, le ton affectif, (QA) » a été remise en question par Pinto *et al.* (2011) qui a étudié des enfants plus jeunes, âgés entre 65 et 91 mois ($M = 76,22$; $SD = 7,84$) et a montré l'existence d'associations significativement positives entre la dimension qualité/tonalité affective et l'âge des enfants. L'auteure suggère ainsi qu'un plus grand développement verbal (QI verbal) permet une meilleure gestion de la tonalité affective. Autrement dit, le développement du langage peut être un élément organisateur de la psyché humaine. Freedensfeld, Ornduff et Kelsey (1995); Ramos (2008) ont aussi observé une corrélation de la tonalité affective avec l'âge. En conséquence, les découvertes sur l'échelle de la « Qualité affective des relations (QA) » dans les recherches précédentes demeurent divergentes.

En ce qui concerne les différences de sexe chez la population infantile non clinique, la population féminine décrite par Niec et Russ (2002) avec les dimensions « Investissement des valeurs et des normes morales (IN) et « Qualité affective des relations (QA) » a obtenu des scores significativement plus hauts que les garçons. Cependant, l'équipe de Westen *et al.* (1991) n'a remarqué qu'une simple tendance dans ce même sens sur la qualité affective, ce qui serait un point à examiner.

À propos du matériel verbal, toutes les études développementales avec SCORS ont utilisé les planches du Test d'aperception thématique de Murray (TAT). Néanmoins, la validité de cet instrument comme une ressource narrative pour les enfants demeure incertaine. Niec et Russ (2002) ont considéré que dans leur recherche, les planches du TAT n'ont pas assez suscité de récits relationnels chez les enfants, situation qui les a empêché d'avoir plus d'informations sur l'échelle « Investissement affectif dans les relations (IA) ». D'ailleurs, les auteures ont signalé que les planches du TAT qui présentent un seul personnage provoquaient des histoires plus concrètes et pauvres. Selon Graves (2008), les enfants pourraient raconter des histoires plus calamiteuses,

violentes ou des contenus ouvertement sexuels aux planches du TAT. Il est possible de supposer que les stimuli joueraient un rôle important dans les histoires que les enfants construisent. À cet égard, Niec et Russ (2002) suggèrent que le choix d'un autre instrument spécialement conçu pour les enfants pourrait favoriser davantage l'expression des dimensions des relations d'objet, pour compléter les résultats des recherches effectuées jusqu'à aujourd'hui. D'après divers auteurs (Boekholt, 2006; Boulanger-Balleyguier, 1973; Morval, 1982), il serait convenable d'utiliser le Test d'Aperception Thématique pour enfants (CAT) plutôt que le TAT pour les plus jeunes enfants, si l'on désire obtenir des informations plus pertinentes concernant l'enfance. Le CAT (Bellak et Abrams, 1993; Bellak et Adelman, 1966), dérivé directement du TAT, présente des stimuli d'animaux en conduites anthropomorphiques. De plus, neuf de ses dix planches disposent de deux personnages ou plus, ce qui pourrait stimuler davantage l'élaboration des histoires relationnelles chez les enfants. Les deux recherches cliniques qui ont utilisé le SCORS et le CAT ensemble (Bieliauskaitė et Kuraitė, 2011; Turcotte, 2015) ont obtenu de résultats divers et de réflexions intéressantes. L'utilisation conjointe de ces deux instruments d'évaluation doit encore être réfléchie.

Sur le plan de la fidélité, le nombre de planches présentées à l'individu s'avère un facteur important à considérer. Westen *et al.* (1991) ont utilisé deux planches du TAT pour leurs études avec de jeunes enfants et des adolescents. Les auteurs ont identifié ceci comme une limite, rappelant l'importance d'utiliser plus de récits pour généraliser les résultats. Par la suite, Westen (2002d) a indiqué que pour obtenir une meilleure consistance interne (c.-à-d. Cronbach's alpha 0,80), il fallait utiliser de huit à dix récits. Cette recommandation a été suivie par Niec et Russ (2002) qui ont utilisé huit planches du TAT dans leur recherche, dont le but principal était d'effectuer l'exploration de la consistance interne du SCORS pour le TAT, les résultats ont montré que l'utilisation d'au moins dix planches du TAT est appropriée pour atteindre une cohérence interne adéquate dans toutes les dimensions du SCORS.

La seule recherche de population non clinique qui a été menée auprès des enfants avec le SCORS-G récemment publiée par l'équipe des chercheurs d' Auletta *et al.* (2018) a obtenu des résultats inattendus par rapport à la nature développementale des échelles « Investissement des

valeurs et des normes morales (IN) », « Identité et cohérence du soi (ICS) » et « Compréhension de la causalité sociale (CC) ». En conséquence, plus de recherches permettraient de mieux cerner le facteur développemental des dimensions du SCORS-G.

Dans un domaine plus spécifique concernant les RO, Westen (1989, 1990) a postulé et corroboré qu'elles continuent à se développer au-delà de la période œdipienne et qu'elles pourraient se consolider dans la période de latence et l'adolescence. Cependant, aucune recherche jusqu'à présent n'a abordé empiriquement les manifestations des relations d'objet de la fin de l'étape œdipienne et de la période de latence dans une approche du développement psychosexuel. Cette question revêt encore plus d'importance si nous considérons que la théorie psychanalytique précise que la période de latence s'avère une des périodes du développement psychique chez l'enfant la moins abordée par la recherche et par les théoriciens (Arbisio-Lesourd, 1997; Golse, 2010; Mastio, 2010). D'ailleurs, il est connu que le fait de rejoindre les théories des pulsions et les théories des relations d'objet peut favoriser largement le jugement clinique pour la compréhension du fonctionnement psychique de l'enfant (Blatt et Lerner, 1983; Gilmore, 2014; Rangell, 2000; Summers, 2014).

En conclusion, quant aux questions cliniques théoriques, les éléments recueillis par les résultats des recherches précédentes et les réflexions réalisées par les auteures du SCORS-G qui signalent qu'obtenir des référents normatifs dans les futures recherches avec cet instrument est indispensable, constituent autant d'éléments qui semblent contingents et pertinents à notre étude.

Chapitre 2 Objectifs et hypothèses de recherche

2.1 Objectifs de l'étude

La présente étude vise à explorer et à décrire les relations d'objet des enfants avec un développement typique, mesurées à l'aide de l'Échelle des relations d'objet et cognition sociale (Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS-G)) (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018), à partir du matériel verbal obtenu du « Test d'aperception thématique pour enfants CAT » (Bellak et Abrams, 1993; Bellak et Adelman, 1966; Bellak, Bellak et Bernstein, 1965; Bellak *et al.*, 1966/2007; Bellak, López et Mulsa, 1990; Bellak et Sorel-Bellak, 2007). Le SCORS-G, la version la plus récente du système SCORS, inclut des dimensions de relation d'objet qui n'avaient jamais été testées lors de la trajectoire développementale jusqu'à une recherche publiée deux mois avant le dépôt de notre thèse et qui méritent encore de l'exploration.

Plus spécifiquement, en utilisant un plus large échantillon et une plus grande étendue d'âge, qui incorpore des enfants plus jeunes (5-6 ans) que les recherches précédentes, l'étude cherche à décrire et à comparer les niveaux des dimensions du SCORS-G des trois groupes d'enfants rassemblés par âge dans un continuum théorique du développement psychosexuel (fin de l'étape œdipienne et période de latence).

En suivant la méthodologie utilisé par Westen *et al.* (1991) dans leur recherche développementale avec le SCORS (comparaison de moyennes et analyse de fréquence de notes), les objectifs principaux de notre recherche sont les suivants:

1. Explorer la présence de différences de maturité dans les huit dimensions des relations d'objet du SCORS-G dans trois groupes d'enfants de 5-6 ans, 7-8 ans et 9-10 ans;

2. Explorer l'existence de différences de maturité dans les huit dimensions des relations d'objet, selon le sexe des enfants, dans chacun des groupes d'âge;
3. Observer et comparer la distribution de fréquence d'apparition des notes de bas niveau de maturité et de haut niveau de maturité dans les huit dimensions du SCORS-G dans les trois groupes d'âge.

2.2 Hypothèses de l'étude

Notre recherche comporte plusieurs éléments méthodologiques différents aux recherches développementales précédentes faites avec le SCORS, notamment l'utilisation du CAT comme matériel verbal, l'origine culturelle des participants (population chilienne) et une étendue d'âge plus large qui incorpore des enfants plus jeunes (5 à 10 ans). En conséquence, nos résultats ne peuvent pas être comparés directement avec les résultats des recherches précédentes. Toutefois, nous proposons des hypothèses exploratoires inspirées des découvertes de ces recherches et de la théorie, pour faciliter des réflexions ultérieures.

1. Des différences significatives pourraient être trouvées entre les trois groupes d'âge sur 6 des huit dimensions du SCORS-G : « Complexité des représentations des individus » (CR); « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA); « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN); « Compréhension de la causalité sociale » (CC); « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA) et « Identité et cohérence du soi » (ICS).
2. Les filles pourraient obtenir des scores significativement plus hauts que les garçons selon le groupe d'âge (G1 : 5-6 ans; G2 : 7-8 ans; G3 : 9-10 ans) dans certaines dimensions du SCORS-G.

3. Dans les échelles « Complexité des représentations des individus » (CR); « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA); « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN); « Compréhension de la causalité sociale » (CC); « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA) et « Identité et cohérence du soi » (ICS), les enfants de 5-6 ans pourraient obtenir une plus haute fréquence des notes basses que les enfants de 7 à 10 ans. En outre, nous présumons que les enfants de 7-8 ans (groupe 2) pourraient obtenir des niveaux plus bas plus souvent que les enfants de 9-10 ans (groupe 3) dans leurs récits dans ces dimensions du SCORS-G.

Chapitre 3 Méthodologie

3.1 Participants

Selon les recommandations de Cohen (2003), un échantillon de 52 enfants par groupe dispose d'une puissance suffisante (80%) pour détecter des effets de taille moyenne ($f = 0,25$) et supporter des tests ANOVAS pour trois groupes en utilisant un seuil de signification de $p < 0,05$, ce qui correspond à la taille des groupes d'âge de la présente étude. En utilisant le logiciel statistique G*Power version 3.1 (Faul, Erdfelder, Buchner et Lang, 2009), nous avons déterminé qu'un échantillon total de 64 enfants permettrait de détecter des effets de large taille pour des 2X3 ANOVAs en utilisant un seuil de signification de $p < 0,05$, tandis qu'un échantillon total de 158 participants permettrait de détecter des effets de taille moyenne dans ce type d'analyse statistique, quantité très proche à la taille de l'échantillon de notre étude.

Au total, 156 enfants de 5 à 10 ans ($M = 7,6$ ET $=1,68$) ont participé à cette étude. L'échantillon a été sélectionné de façon aléatoire en utilisant la méthode de quotas à partir d'un bassin de 465 enfants participant à une étude plus large sur le CAT dirigée par l'auteure, en tant qu'enseignante du Département de psychologie de l'Université du Chili. Le bassin de 475 participants correspond à des enfants chiliens, habitant dans un milieu urbain (la ville de Santiago, au Chili), scolarisés dans des écoles régulières et dont l'année scolaire en cours correspond à celle prévue selon leur âge chronologique et seuls les redoublants plus âgés ont été évincés de notre étude.

La sélection aléatoire par la méthode de quotas a considéré les critères suivants : âge, sexe et niveau socioéconomique afin de former trois groupes de 52 enfants, comportant un nombre égal de filles et de garçons par groupe ainsi que des enfants de tous les niveaux socioéconomiques selon les proportions représentatives de la population chilienne (niveau socioéconomique bas (45 %), moyen (45 %) et haut (10 %) (INE, 2011).

Le niveau socio-économique a été examiné dans la conformation des groupes à comparer pour s'assurer que les trois groupes soient équivalents par rapport à cet aspect. Cependant, la présente étude n'aborde pas d'objectifs de recherche concernant cette variable car l'étude normative des thématiques fréquentes au CAT (Yañez, 2011) a montré que dans la plupart des thématiques populaires, il n'y a pas de différences associées au niveau socio-économique. D'ailleurs, l'étude menée par Fantini *et al.* (2013) auprès de préadolescents et d'adolescents avec le SCORS n'a pas observé de différences significatives entre les différents groupes socio-économiques dans les dimensions RO.

Étant donné que la recherche faite par (Niec et Russ, 2002) a comparé des enfants de 3e et 4e année avec le SCORS et a retrouvé des différences significatives entre ces deux groupes d'âge très rapprochés, nous nous sommes intéressés à travailler avec trois groupes d'enfants d'âges consécutifs pour observer ces possibles différences.

Nous reconnaissons que le développement de l'enfant est hétérogène, non linéaire et que chaque enfant suit un parcours particulier. Cependant le rassemblement de nos groupes a été fait sous des paramètres théoriques plutôt que réels. Il a été guidé par la théorie du développement psychosexuel et par l'exigence du système scolaire chilien, qui suppose certains degrés de maturité pour suivre le programme à l'école.

Notre premier groupe comporte des enfants de 5-6 ans. En suivant les postulats théoriques du développement psychosexuel, ce groupe serait éventuellement très hétérogène. Il rassemblerait des enfants dans le stade œdipien, dans la fin de la période œdipienne et dans le début de la phase de latence. Nous avons choisi cette tranche d'âge pour la diversité des manifestations du développement. C'est la transition de la première vers la deuxième enfance. Il faut signaler aussi qu'au Chili, les enfants de ces âges sont les enfants les plus jeunes de l'école, ils vont à la maternelle ou à la première année de primaire dans un système scolaire où les enseignants sont encore très protecteurs et flexibles.

Le deuxième groupe comporte des enfants de 7-8 ans, qui seraient déjà hypothétiquement dans la période de latence. Ils fréquentent habituellement la 2^{ème} ou 3^{ème} année de primaire. Dans le système scolaire, on exige d'eux plus d'autonomie et l'encadrement devient beaucoup plus strict. À ces âges, les enfants devraient déjà être à l'aise en lecture et en écriture.

Les enfants de 9 et 10 ans forment le troisième groupe. Ils correspondraient théoriquement aux enfants en période de latence et quelques-uns commenceraient déjà leur période de préadolescence. Le système scolaire exige beaucoup plus d'investissement dans leurs apprentissages et beaucoup plus d'autonomie.

3.2 Matériel

Test d'aperception pour enfants (CAT) : épreuve projective de type thématique qui porte sur « l'exploration de la personnalité, l'étude du sens dynamique des différences individuelles et la perception d'un stimulus standard » (Bellak *et al.*, 1966/2007; Fernández-Ballesteros, 1992). Le test comporte 10 planches avec des scènes dessinées qui montrent des animaux en conduites principalement anthropomorphiques. Dans cette tâche d'administration individuelle, les enfants doivent raconter une histoire à propos de chaque planche.

Le CAT est une des tâches de performance les plus utilisées pour l'évaluation d'enfants en psychologie clinique (Brown et McGuire, 1976; Camara, Nathan et Puente, 2000; Cashel, 2002; Piotrowski et Keller, 1989) et dans le milieu psycho légale (Keilin et Bloom, 1986; Quinnell et Bow, 2001) dans toute l'Amérique. Particulièrement, dans l'Amérique du Sud le CAT est considéré comme l'instrument de base dans la batterie de test pour l'évaluation psychologique de l'enfant.

La validité principale de ce test est de construit : elle se soutient par la méthode d'interprétation de la théorie psychanalytique (Bellak et Abrams, 1993; Bellak et Adelman, 1966; Bellak *et al.*, 1965, 1966/2007; Fernández-Ballesteros, 1992; Garcia Arzeno, 1999).

La validité a été réalisée dans plusieurs études, en recherchant à identifier si le test stimule les dynamiques que l'auteur a proposées (Baringoltz, Frank et Menéndez, 1979; Calabi et Soza, 2010; Kline et Svaste-Xuto, 1981; Schwartz et Caride, 1998; Schwartz et Caride, 2004a, 2004b).

Les recherches de Kline et Svaste-Xuto (1981) et Light (1954) ont utilisé la fiabilité interjuges pour évaluer la fiabilité en obtenant respectivement des indices de 0,90, 0,88 et de 0,85 à 0,88 pour les variables de contenu. Une étude concernant des variables formelles du CAT (distorsions perceptives des personnages, nombre de mots, etc.) réalisée par Lis, Mazzeschi, Salcuni et Zennaro (2005) a observé une fiabilité interjuges 0,85 à 0,98, en utilisant des corrélations de Pearson.

L'administration du CAT pour cette étude a été effectuée avec une consigne adaptée de l'école française de Shentoub (1990) : « Je vais te montrer des planches et je veux que tu me racontes une histoire la plus complète possible avec chacune d'elles ». Cette consigne a pour but de promouvoir des récits avec le moins de directivité extérieure possible et de pouvoir de cette façon, obtenir des récits plus libres et personnels des enfants.

Échelle de cognition sociale et de relation d'objet (SCORS-G) : c'est une méthode élaborée par Drew Westen (Westen, 1991a; Westen, 2002a; Westen, 2002c; Westen et al., 1991) pour évaluer les relations d'objets dans le Test d'Aperception Thématique (TAT) ou d'autres matériaux verbaux. L'échelle permet de coter les contenus et de quantifier le matériel qualitatif des tests projectif (Bouvet, 2010). La dernière version SCORS-G est composée de huit échelles indépendantes entre elles, lesquelles sont cotées en utilisant une échelle de type Likert de 1 à 7, où les chiffres les plus bas représentent moins de maturité et les plus hauts, plus de maturité (Stein, Hilsenroth, et al., 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018) (Grille d'analyse, critères de cotation, Annexe I).

Le SCORS comporte des fondements théoriques et empiriques solides (Bouvet, 2010; Stein et Slavin-Mulford, 2018). L'instrument a été utilisé dans plusieurs recherches portant sur

différentes étapes du développement : auprès des enfants (Auletta *et al.*, 2018; Bieliauskaitė et Kuraitė, 2011; Freedensfeld *et al.*, 1995; Niec et Russ, 2002; Pinto *et al.*, 2011; Weise et Tuber, 2004; Westen *et al.*, 1991), des adolescents (Bram, 2014; Conway, Lyon et McCarthy, 2014; Conway, Oster et McCarthy, 2010; DeFife, Goldberg et Westen, 2013; Fantini *et al.*, 2013; Gregory et Mustata, 2012; Porcerelli, Cogan et Bambery, 2011; Thompson-Brenner, Boisseau et Satir, 2010; Westen, Ludolph, Block, *et al.*, 1990) et des adultes (Eurelings-Bontekoe, Zwinkels, Schaap-Jonker et Edrisi, 2011; Handelzalts, Fisher et Naot, 2014; Handelzalts, Fisher, Sadan et Goldzweig, 2017; Kernhof, Kaufhold et Grabhorn, 2008; Porcerelli, Cogan et Hibbard, 1998; Porcerelli, Shahar, Blatt, Ford, Mezza et Greenlee, 2006; Rothschild-Yakar, Levy-Shiff, Fridman-Balaban, Gur et Stein, 2010; Shahar, Porcerelli, Kamoo, Epperson, Czarkowski, Magriples *et al.*, 2010; Siefert *et al.*, 2016).

Il a été appliquée sur différentes conditions psychologiques cliniques (Ackerman, Clemence, Weatherill et Hilsenroth, 1999; Gamache, Diguier, Laverdière et Rousseau, 2012; Gregory et Mustata, 2012; Haggerty, Blanchard, Baity, Defife, Stein, Siefert *et al.*, 2015; Haggerty, Forlenza, Poland, Ray, Zodan, Mehra *et al.*, 2014; Huprich, Porcerelli, Binienda, Karana et Kamoo, 2007; Inslegers, Vanheule, Meganck, Debaere, Trenson et Desmet, 2012; Josephs, Anderson, Bernard, Fatzer et Streich, 2004; Lewis *et al.*, 2015; Lysaker, Dimaggio, Daroyanni, Buck, LaRocco, Carcione *et al.*, 2010; Nigg, Lohr, Westen, Gold et Silk, 1992; Porcerelli, Abramsky, Hibbard et Kamoo, 2001; Rothschild-Yakar, Eviatar, Shamia et Gur, 2011; Segal, Westen, Lohr, Silk et Cohen, 1992; Stein, Pinsker-aspen et Hilsenroth, 2007; Tramantano, Javier et Colon, 2003; Vaz, Béjar et Casado, 2002; Weise et Tuber, 2004; Westen, Lohr, *et al.*, 1990; Westen, Ludolph, Block, *et al.*, 1990; Westen, Ludolph, Lerner, *et al.*, 1990; Whipple et Fowler, 2011) et non-cliniques (Bram, 2014; Bram, Gallant et Segrin, 1999; Westen *et al.*, 1991). Le SCORS a été appliquée à des cas uniques (Koelen, Eurelings-Bontekoe, van Broeckhuysen-Kloth, Snellen et Luyten, 2014; Porcerelli *et al.*, 2011; Porcerelli, Dauphin, Ablon, Leitman et Bambery, 2007; Weise et Tuber, 2004) et à l'évaluation des relations de couple (Cogan et Porcerelli, 1996).

De plus, des recherches ont été réalisées avec la méthode SCORS pour identifier des traces de difficultés d'attachement (Bram *et al.*, 1999; Calabrese, Farber et Westen, 2005; Maher, Sumathi et Winston, 2015; Ortigo, Westen, DeFife et Bradley, 2013) et pour reconnaître des séquelles d'abus sexuel et physique dans l'enfance (Callahan, Price et Hilsenroth, 2003; Freeddenfeld *et al.*, 1995; Kernhof *et al.*, 2008; Ornduff, Freeddenfeld, Kelsey et Critelli, 1994; Ornduff et Kelsey, 1996; Price, Hilsenroth, Callahan, Petretic-Jackson et Bonge, 2004; Slavin, Stein, Pinsker-Aspen et Hilsenroth, 2007).

La validité convergente de l'instrument a corrélié certaines échelles séparées du SCORS avec d'autres tests, spécifiquement avec le test de Rorschach, qui permettent d'affirmer que le SCORS a une bonne validité et qu'elle est capable de discriminer des populations avec une psychopathologie d'une population non clinique, en cohérence avec les théories des relations d'objet (Ackerman *et al.*, 1999; Ackerman, Hilsenroth, Clemence, Weatherill et Fowler, 2001; Bouvet, 2010; Segal *et al.*, 1992; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein, Siefert, Stewart et Hilsenroth, 2011; Stein *et al.*, 2012; Westen, 2002a; Westen, 2002c; Westen, Lohr, *et al.*, 1990; Westen, Ludolph, Block, *et al.*, 1990) et est très satisfaisante à 0,82, avec quatre planches pour l'échelle Complexité des représentations (Leigh, Westen, Barends, Mendel et Byers, 1992). Les indices de fiabilité de Pearson ont montré qu'elle était satisfaisante pour la Complexité dans les représentations des personnes ($r=0,70$, $p<0,01$) et pour la dimension de tonalité affective ($r=0,82$, $p<0,01$) (Gagnon, Bouchard, Rainville, Lecours et St-Amand, 2006).

Le SCORS a été aussi validée pour son utilisation sur différentes productions narratives telles que: le test d'aperception thématique TAT (Ackerman *et al.*, 1999; Ackerman *et al.*, 2001; Stein *et al.*, 2012), l'*Early Memory Test* (Slavin *et al.*, 2007; Stein, Siefert, *et al.*, 2011), des entrevues semi-structurées (Kuutmann et Hilsenroth, 2012), l'évaluation des rêves narratifs (Eudell-Simmons, Stein, DeFife et Hilsenroth, 2005), la description des interactions avec une personne significative (Westen *et al.*, 1991), le test de relations d'objet de Phillipson (ORT) (Kernhof *et al.*, 2008), des narratives libres sur Internet (Gregory et Mustata, 2012), la batterie d'histoires à

compléter sur l'attachement (ASCT) (Pinto *et al.*, 2011) et enfin, des narratives du rangement d'histoires du WAIS-R (Segal *et al.*, 1992).

3.3 Procédure

Recrutement : pour le recrutement des participants d'écoles publiques, subventionnées et privées de différents arrondissements de la ville de Santiago du Chili ont été contactées. Avec l'autorisation de la Direction de chaque école, des lettres ont été envoyées aux parents et aux tuteurs de tous les élèves de la maternelle à la cinquième année du primaire pour les inviter à participer à l'étude. Avec cette procédure, un total de 475 enfants ont été recrutés et évalués. Les parents des enfants participants ont signé le formulaire de consentement de participation à la recherche.

Administration du test CAT : l'administration individuelle du Test CAT a été effectuée dans les écoles par huit diplômés en psychologie, membres de l'équipe d'évaluation psychologique de l'Université du Chili. Ils ont reçu un entraînement de deux jours pour standardiser la procédure d'administration du Test CAT et pratiquer la modalité d'enquête et la résolution d'imprévus avec les enfants pendant l'administration. À noter que l'enfant pouvait refuser de répondre ou interrompre l'évaluation à tout moment.

Les réponses de chaque participant à chacune des dix planches qui constituent le protocole CAT ont été transcrites sous la forme de Verbatim dans un fichier Excel. Plusieurs procédures pour assurer la cotation de façon aléatoire avec le SCORS-G ont été réalisées. Premièrement, les 1560 récits du CAT ont été numérotés par un logiciel spécialement créé pour cette recherche et par la suite, ils ont été combinés au hasard de façon informatisée dans un tableau à l'aide du logiciel tableur Microsoft Excel. De cette manière, on ne pouvait pas identifier l'âge ni le sexe du participant qui avait élaboré l'histoire, et il était impossible de constater que les récits donnés à différentes planches du CAT appartenaient à un même enfant. En conséquence, chaque récit a

été coté de façon indépendante et à l'aveugle par rapport à l'âge, le sexe et le protocole de provenance selon le système SCORS-G.

Cette préparation des données brutes à coter s'avérait d'une grande importance méthodologique car l'âge et le sexe étaient des variables d'intérêt.

3.3.1 Cotation des récits du CAT avec le SCORS-G

L'utilisation du système de cotation SCORS-G exige un processus de formation et un entraînement exhaustif qui doivent suivre les directrices proposées par les auteurs dans le manuel de l'instrument « *Social Cognition and Object Relations Scale: Global Rating Method (SCORS-G)* » (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011). Le Laboratoire de Neuropsychologie de l'impulsivité et personnalité, de l'Université de Montréal, dirigé par le Dr. Jean Gagnon, a coordonné cette formation et cet entraînement de six mois.

Les récits de cette étude ont été cotés de manière indépendante par deux psychologues cliniciennes qui ont participé à la formation. Le coteur principal est l'auteure de cette étude, qui a effectué la cotation de la totalité des histoires (1560). Le coteur secondaire a codifié 10 % des histoires (156), selon les recommandations de l'auteur (Westen, 2002a; Westen, 2002c) pour l'analyse interjuge.

À la fin de la formation, les codificateurs de la présente étude ont réalisé l'analyse indépendante de cinq protocoles du CAT choisis au hasard (protocoles qui ne sont pas inclus dans cette recherche) avant de commencer la cotation de l'échantillon, afin d'arriver à un consensus dans la codification des récits de population infantile, étant donné que la formation à l'échelle est issue de protocoles adultes.

La cotation de la totalité des protocoles CAT de cette recherche a été suivi d'une rencontre du laboratoire du Dr Gagnon avec l'auteure de la dernière version de l'échelle, la Dre Michelle

Stein. Cela a permis de préciser et de clarifier les points de la cotation plus complexes et/ou ambigus et de réanalyser les récits du CAT dont la codification avait présenté des difficultés.

À la fin de ces démarches, une version adaptée du SCORS-G en français a été élaborée par l'équipe dirigée par le Dr Gagnon (Gagnon *et al.*, 2015). Elle intègre des éléments qualitatifs du SCORS original et du SCORS-Q pour le TAT et pour tout matériel narratif. Le manuel adapté apporte certains critères de cotation des niveaux intermédiaires que la grille d'analyse du SCORS-G ne spécifie pas (Annexe II).

3.4 Variables de recherche

Variables indépendantes

- Âge : groupe 1 (5 et 6 ans), groupe 2 (7 et 8 ans) et groupe 3 (9 et 10 ans).
- Sexe : féminin ou masculin.

Variables dépendantes

Le contenu latent (contenu qui est implicitement exprimé) des récits livrés par les enfants comme réponse aux planches du CAT a été analysé et transformé en données numériques de 1 à 7 selon la disposition de la grille d'analyse de la version adaptée du SCORS-G (Gagnon *et al.*, 2015), ce qui permet de réaliser des analyses statistiques.

Les variables dépendantes correspondent à la moyenne obtenue par chaque enfant dans les dix planches aux huit dimensions du SCORS-G : « Complexité des représentations des individus » (CR); « Qualité affective des relations » (QA); « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA); « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN); « Compréhension

de la causalité sociale » (CC); « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA); « Estime de soi » (ES) et « Identité et cohérence du soi » (ICS).

Les huit dimensions du SCORS-G ne permettent pas d'obtenir un score global. Elles peuvent être analysées séparément, regroupées en thématiques d'intérêt ou être analysées en deux ou trois facteurs, en incluant les composants affectifs, cognitifs et relationnels (Bram, 2014; Lewis *et al.*, 2015; Peters *et al.*, 2006; Richardson *et al.*, 2018; Siefert *et al.*, 2018; Stein *et al.*, 2012). Toutefois, plus de recherches sont nécessaires pour extrapoler l'utilisation des facteurs à des instruments narratifs autres que le Test d'Aperception Thématique (TAT) (Stein et Slavin-Mulford, 2018).

Pour cette recherche, chaque dimension sera analysée comme une sous variable. En plus d'effectuer la comparaison des moyennes et suivre le modèle de recherche développementale proposé par Westen, une analyse de pourcentages de fréquences des notes du SCORS-G par groupe d'âge sera effectuée dans chaque dimension de RO.

Analyse interjuge. À partir des recommandations de l'auteur de l'échelle SCORS (Westen, 2002a; Westen, 2002c), une analyse des coefficients de corrélation intra classe (CCIC) pour chaque dimension est réalisée afin de déterminer la concordance interjuge.

Chapitre 4 Résultats

La section suivante présente les résultats descriptifs de l'étude ainsi que les résultats concernant les hypothèses proposées. Toutes les analyses statistiques ont été obtenues à l'aide du logiciel SPSS 21.0.

4.1 Analyses descriptives

Tel que décrit dans la section méthodologie, les trois groupes qui conforment l'échantillon final des 156 participants ont été sélectionnés au hasard par la méthode de quotas à partir d'un bassin de 475 enfants ayant complété le CAT, afin d'obtenir trois groupes de 56 participants, équilibrés en termes d'âge et sexe.

En ce qui concerne la cohérence interne de chaque dimension, le calcul de l'indice alpha de Cronbach indique que sept dimensions présentent une cohérence interne satisfaisante, avec des valeurs entre 0,93 et 0,73 (CR, $\alpha = 0,93$; QA, $\alpha = 0,78$, IA, $\alpha = 0,81$; IN, $\alpha = 0,73$; CC, $\alpha = 0,91$; RA, $\alpha = 0,73$; ICS, $\alpha = 0,83$). Seulement la dimension Estime de Soi (ES) présente une cohérence interne légèrement inférieure (ES, $\alpha = 0,62$) à celle recommandée par Nunnally (1978).

Également, les résultats des analyses des coefficients de corrélation intra-classe (CCIC) indiquent que la concordance interjuge est excellente dans toutes les dimensions, avec des valeurs entre 0,96 et 0,98 (CR, CCIC = 0,96; QA, CCIC = 0,95; IA, CCIC = 0,96; IN, CCIC = 0,94; CC, CCIC = 0,96; RA, CCIC = 0,92; ES, CCIC = 0,95; ICS, CCIC = 0,93). Selon les recommandations de Cicchetti (1994) les corrélations de 0,75 et plus indiquent un accord interjuge excellent, ce qui est concordant avec l'exhaustif entraînement que les deux coteurs ont eu, en suivant les directrices de l'auteur de l'échelle.

Le Tableau III, présente les statistiques descriptives (M = moyenne, ET = écart type, Min = minimum, Max = maximale) de chaque groupe d'âge par rapport aux huit dimensions de RO analysées indépendamment les unes des autres, tandis que le Tableau IV présente les scores obtenus par les garçons et les filles, tous les groupes confondus. Le Tableau V présente les scores obtenus par les garçons et les filles à l'intérieur de chaque groupe d'âge.

Tableau III Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par groupe d'âge
(M, ET, Min, Max)

Âge	Groupe 1 5-6 ans				Groupe 2 7-8 ans				Groupe 3 9-10 ans			
	N= 52				N= 52				N= 52			
Dimension SCORS-G	M	ET	Min	Max	M	ET	Min	Max	M	ET	Min	Max
Complexité (CR)	2,67	0,61	1,2	4,3	3,67	0,97	2,2	5,5	4,05	1,05	2,0	6,2
Qualité affective (QA)	3,60	0,73	1,0	4,9	4,17	0,74	2,4	5,7	4,04	0,69	2,6	5,6
Investissement affectif (IA)	2,96	0,65	1,0	4,4	3,76	0,84	2,6	5,3	3,94	0,94	2,4	5,8
Valeurs et Normes (IN)	3,55	0,59	1,3	4,5	3,87	0,34	2,8	4,7	3,90	0,53	2,6	5,1
Causalité sociale (CC)	2,61	0,80	1,0	4,5	3,85	1,03	1,8	5,4	4,22	1,03	1,7	5,9
Impulsions agressives (RA)	3,53	0,65	1,0	4,2	3,78	0,46	2,2	4,6	3,79	0,51	2,6	4,6
Estime de soi (ES)	3,52	0,59	1,6	4,1	3,81	0,66	2,4	7,1	3,66	0,46	2,3	4,6
Cohérence de soi (ICS)	4,01	1,02	1,1	5,2	4,45	0,64	2,2	5,2	4,54	0,65	2,1	5,5

¹ Complexité des représentations des individus (CR); ² Qualité affective des relations (QA); ³ Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA); ⁴ Investissement des valeurs et des normes morales (IN) ⁵ Compréhension de la causalité sociale (CC); ⁶ Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA); ⁷ Estime de soi (ES); ⁸ Identité et cohérence de soi (ICS).

Tableau IV Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par sexe (M et ET)

Sexe	Garçons		Filles	
	Effectifs			
	N = 78		N = 78	
Dimension SCORS-G	M	ET	M	ET
Complexité des représentations (CR)	3,55	1,03	3,38	1,10
Qualité affective des relations (QA)	3,98	0,71	3,90	0,80
Capacité d'investissement affectif (IA)	3,70	0,87	3,40	0,95
Investissement des valeurs et des normes (IN)	3,82	0,44	3,72	0,59
Compréhension de la causalité sociale (CC)	3,65	1,10	3,47	1,25
Ressenti des impulsions agressives (RA)	3,75	0,46	3,65	0,64
Estime de soi (ES)	3,63	0,48	3,69	0,67
Identité et cohérence de soi (ICS)	4,38	0,75	4,28	0,88

Tableau V Résultats descriptifs des huit échelles SCORS-G par groupe d'âge divisé par sexe

Groupe d'âge	Groupe 1		Groupe 2				Groupe 3					
	5-6 ans		7-8 ans				9-10 ans					
Sexe	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles		
N	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26	N=26		
Dimension SCORS-G	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
CR ¹	2,82	0,57	2,53	0,62	3,73	0,92	3,61	1,04	4,10	1,10	4,01	1,02
QA ²	3,72	0,50	3,48	0,89	4,15	0,76	4,19	0,72	4,08	0,79	4,00	0,59
IA ³	3,19	0,47	2,72	0,73	3,88	0,83	3,64	0,85	4,03	1,00	3,85	0,89
IN ⁴	3,65	0,34	3,44	0,76	3,83	0,30	3,90	0,38	3,97	0,57	3,83	0,48
CC ⁵	2,79	0,72	2,42	0,84	3,89	1,02	3,81	1,06	4,26	0,98	4,17	1,10
RA ⁶	3,67	0,44	3,39	0,79	3,75	0,44	3,82	0,48	3,84	0,49	3,74	0,55
ES ⁷	3,60	0,43	3,44	0,71	3,62	0,55	4,00	0,71	3,68	0,48	3,64	0,45
ICS ⁸	4,16	0,86	3,87	1,16	4,33	0,78	4,56	0,45	4,65	0,52	4,42	0,75

¹ Complexité des représentations des individus (CR); ² Qualité affective des relations (QA); ³ Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA); ⁴ Investissement des valeurs et des normes morales (IN) ⁵ Compréhension de la causalité sociale (CC); ⁶ Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA); ⁷ Estime de soi (ES); ⁸ Identité et cohérence de soi (ICS).

4.2 Analyses préliminaires

Afin de tester les hypothèses à propos des différences entre groupes concernant les huit dimensions des RO, des corrélations ANOVAS à deux facteurs intersujet ont été utilisées. L'utilisation de l'analyse de variance est dans un contexte où le plan de l'échantillon est équilibré (même nombre de participants pour chaque catégorie) et que les scores proviennent d'un instrument psychométrique. Il en résulte des mesures bornées et robustes, au présupposé de normalité et d'égalité de variance (Cohen, 2001; King, Rosopa et Minium, 2010).

4.3 Analyses principales

Au total, huit analyses de variance à deux facteurs (ANOVA) ont été effectuées à un niveau de signification de 0,05 afin: 1) l'existence de différences chez les trois groupes d'âge par rapport aux huit dimensions du SCORS-G ; et 2) l'existence de différences entre les filles et les garçons dans ces échelles ainsi que l'interaction potentielle entre l'âge et le sexe. Lorsque des effets principaux ont été détectés par rapport à l'âge ou le sexe, sans effets d'interaction significatifs, des analyses a posteriori ont été réalisées, en utilisant le test post-hoc de Tukey. Lorsque les effets d'interaction se sont révélés significatifs, les différences selon le sexe ont été explorées par l'entremise de tests t pour chacun des groupes d'âge, et des analyses de variance à un facteur groupe d'âge ont été utilisées séparément chez les garçons et les filles.

Pour effectuer les interprétations cliniques des résultats, les moyennes de chaque groupe sont arrondies à l'unité la plus proche, pour obtenir ainsi une note d'ancrage (1 à 7). Les descriptions qualitatives de niveau de chaque dimension sont faites à l'aide de la Version adaptée du SCORS-G, intégrant quelques éléments du SCORS original (5 pts), SCORS-Q (TAT) et SCORS-Q (narratif) (Gagnon *et al.*, 2015) basée sur le manuel du SCORS-G de Stein, Hilsenroth, *et al.* (2011).

La section suivante présente les résultats des ANOVAS sur chaque dimension.

1) Complexité des représentations des individus (CR)

L'analyse de variance à deux facteurs conduite dans ce travail cherchait à explorer l'impact du sexe et de l'âge dans la complexité des représentations des individus, une dimension des relations d'objet qui mesure le degré de la discrimination et de la différenciation des états internes et les limites relationnelles avec les autres.

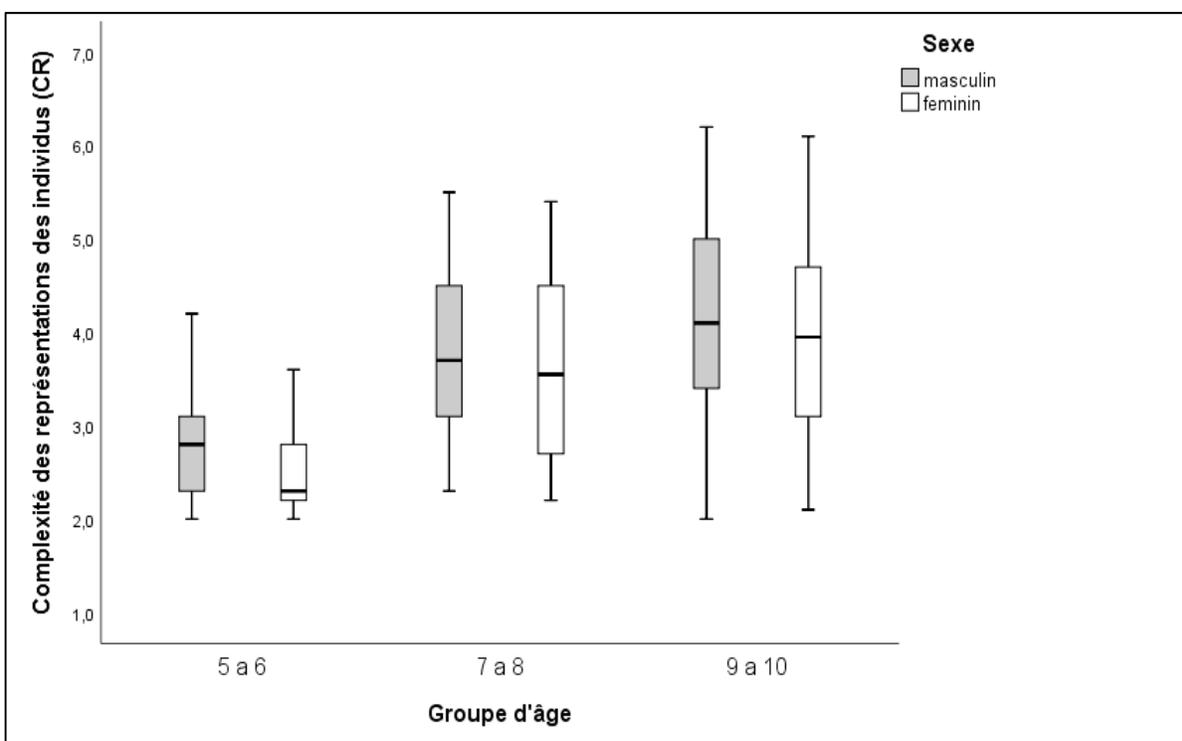


Figure 1 Complexité des représentations des individus (CR) par sexe et par groupe d'âge

Selon les résultats obtenus, concernant aux effets principaux, il n'y a pas de différences significatives par rapport au sexe dans cette dimension ($F(1,15) = 1,27$; $p = 0,26$). Cependant, les résultats révèlent un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 32,43$; $p < 0,000$; $\eta^2 = 0,30$). La taille de l'effet de cette différence est considérée comme « grande » selon

les critères de Cohen (2003). Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent que la moyenne du groupe plus jeune (G1 (5-6 ans), $M = 2,67$, $ET = 0,61$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 3,70$, $ET = 0,97$; $p < 0,001$) et (G3 (9-10 ans), $M = 4,05$; $ET = 1,05$; $p < 0,001$)). Cependant, les moyennes des deux groupes plus âgés ne montrent pas de différences significatives par rapport à la complexité de représentation des individus ($p = 0,81$).

Par rapport à l'effet d'interaction entre le sexe du participant et son groupe d'âge, il n'était pas statistiquement significatif ($F(2,15) = 0,181$ $p = 0,83$).

Les jeunes de 5 à 6 ans tendent à créer des récits peu élaborés qui présentent d'états internes simples, extrêmement concrets ou clivés. Il existe une différence clinique qualitative avec les enfants des deux groupes plus vieux, qui nomment plus fréquemment des états internes, qui présentent déjà un peu plus de complexité, mais sans une vraie profondeur de la reconnaissance de soi et des autres. Ils décrivent plutôt des personnalités stéréotypées et unidimensionnelles.

2) Qualité affective des relations (QA)

Une analyse de variance à deux facteurs a été conduite afin d'explorer l'impact du sexe et de l'âge dans la qualité affective des relations, une dimension des relations d'objet qui mesure ce que les enfants ressentent ou s'attendent du point de vue affectif dans les relations interpersonnelles.

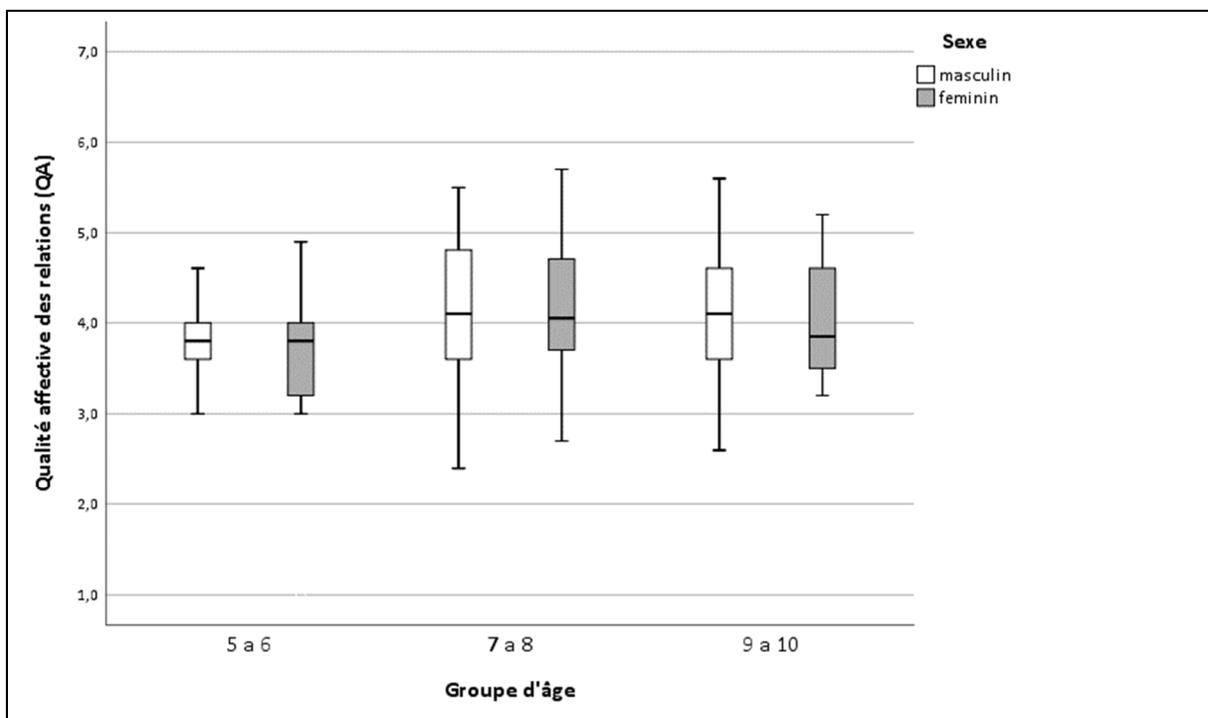


Figure 2 Qualité affective des relations (QA) par sexe et par groupe d'âge

L'observation des effets principaux indique qu'il n'y a pas de différences significatives par rapport au sexe ($F(1,15) = 0,66$; $p = 0,42$). Cependant, on observe un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 8,69$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,10$). L'âge aurait un effet de moyen à grand sur la qualité affective des relations selon les critères Cohen (2003). Tel que dans la dimension précédente, les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent que la moyenne du groupe plus jeune (G1 (5-6 ans), $M = 3,60$; $ET = 0,73$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 4,17$; $ET = 0,74$; $p < 0,001$) et (G3 (9-10 ans), $M = 4,04$; $ET = 0,69$; $p = 0,007$)) et que les moyennes des deux groupes plus âgés ne montrent pas de différences significatives par rapport à la qualité affective des relations ($p = 0,64$).

Les résultats révèlent qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre le sexe du participant et son groupe d'âge sur cette dimension ($F(2,15) = 0,49$; $p = 0,61$).

La différence entre les groupes d'âge dans cette dimension même si statistiquement est significative, elle ne représente pas une différence clinique importante. Chez les enfants de tous les groupes d'âge, il a été observé une tendance à créer des histoires dans lesquelles la qualité affective est absente, limitée ou monotone.

3) Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA)

L'impact du sexe et de l'âge dans la capacité d'investissement affectif des relations a été aussi exploré par l'entremise d'une analyse de variance à deux facteurs. Cette dimension des relations d'objet mesure la capacité de s'investir émotionnellement dans une relation avec un autre.

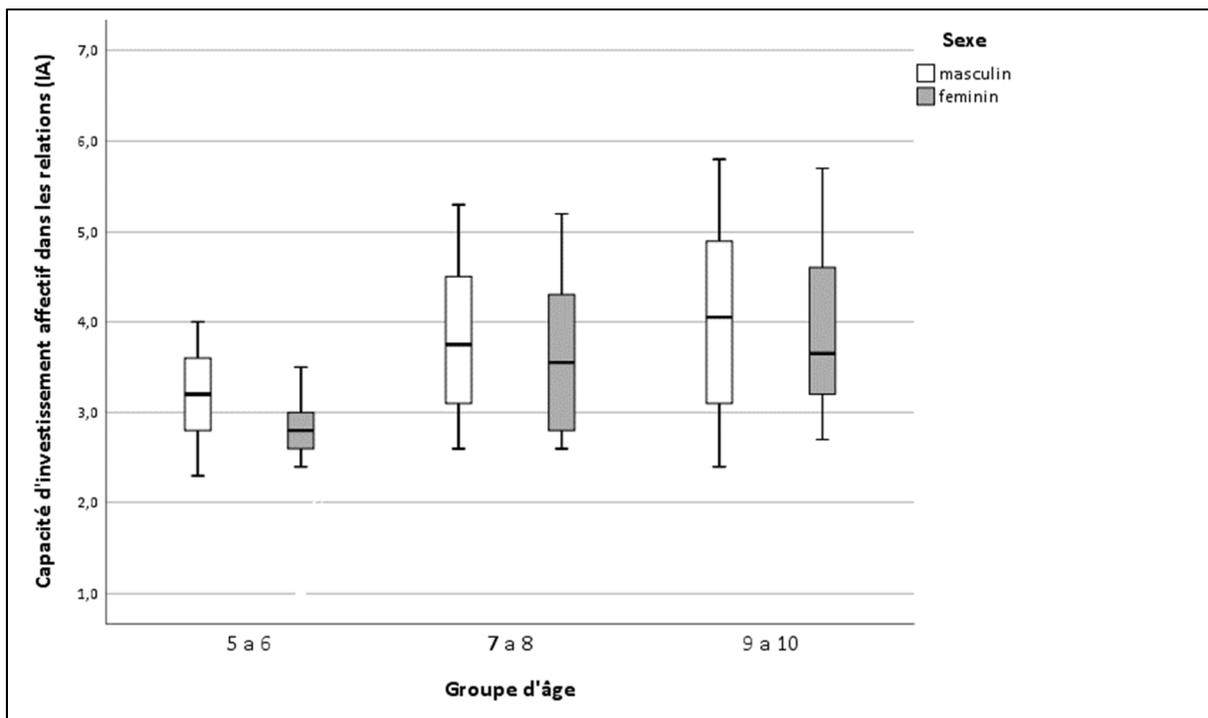


Figure 3 Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) par sexe et par groupe d'âge

Quant aux effets principaux, à la différence des deux premières dimensions, les résultats de cette analyse démontrent qu'il y a une différence significative par rapport au sexe en ce qui

concerne cette dimension ($F(1,15) = 5,13$; $p = 0,02$; $\eta^2 = 0,03$). Plus précisément, les garçons ($M = 3,70$; $ET = 0,87$) ont des moyennes plus hautes que celles des filles ($M = 3,40$; $ET = 0,95$). Le sexe aurait un petit effet sur cette dimension, selon les critères de Cohen (2003). Néanmoins, cette différence statistique n'est pas significativement révélatrice du point de vue clinique.

En ce qui concerne les groupes d'âge, les résultats montrent un effet principal statistiquement significatif ($F(2,15) = 21,55$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,22$), avec une « grande » taille d'effet selon les critères de Cohen (1988). Comme dans d'autres dimensions, les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey montrent que la moyenne du groupe plus jeune (G1 (5-6 ans), $M = 2,95$; $ET = 0,65$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 3,76$; $ET = 0,84$; $p < 0,001$) et (G3 (9-10 ans), $M = 3,94$; $ET = 0,94$; $p < 0,001$)), mais que les différences des deux groupes plus âgés ne sont pas significatives ($p = 0,50$).

On observe qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre le sexe et l'âge sur la capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) ($F(2,15) = 0,45$; $p = 0,64$).

Les jeunes de 5-6 ans décrivent des personnages ou font allusion aux autres, mais l'attachement ou le lien émotionnel entre eux peut ne pas être clairement établi. Les besoins d'attachement sont secondaires à leurs propres besoins. Les enfants des deux groupes plus âgés (7-8 et 9-10 ans) commencent subtilement à présenter de précurseurs des relations plus profondes, en nommant l'amitié et le ressenti d'attachement. La relation entre deux personnages est fréquente, cependant les sentiments d'attachement sont exprimés généralement à travers un seul personnage.

4) Investissement des valeurs et des normes morales (IN)

L'impact du sexe et de l'âge dans l'investissement des valeurs et des normes morales a été aussi exploré par l'entremise d'une analyse de variance à deux facteurs. Cette dimension des relations d'objet réfère au niveau d'appropriation, internalisation et intégration des normes sociales et morales.

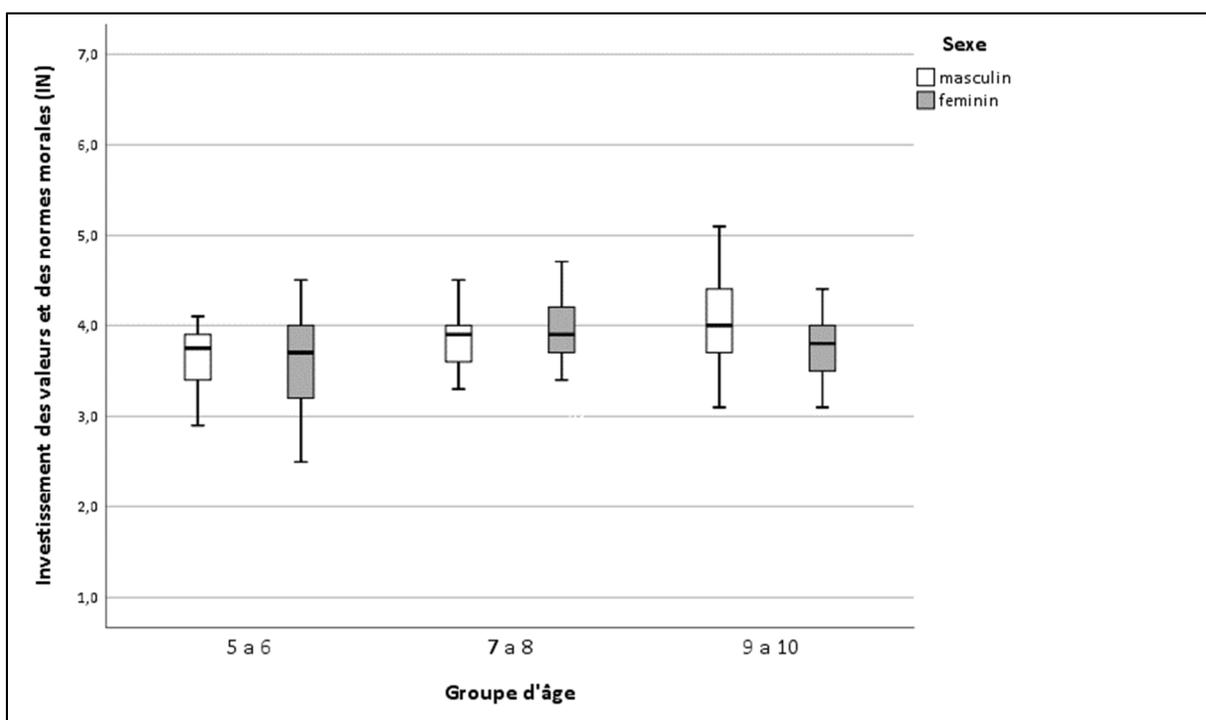


Figure 4 Investissement des valeurs et des normes morales (IN) par sexe et par groupe d'âge

L'observation des effets principaux révèle qu'il n'y a pas de différences significatives par rapport au sexe ($F(1,15) = 1,34$; $p = 0,25$), mais comme dans les autres dimensions, il y a un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 7,95$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,10$), avec un effet de taille moyenne à grande selon les critères de Cohen (2003). Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent à nouveau que la moyenne du groupe plus jeune (G1 (5-6 ans), $M = 3,54$; $ET = 0,59$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-

8 ans), $M = 3,90$; $ET = 0,34$; $p = 0,003$) et (G3 (9-10 ans), $M = 3,90$; $ET = 0,54$; $p = 0,001$)) mais que les deux groupes plus âgés ne diffèrent pas significativement par rapport à l'investissement des valeurs et des normes morales ($p = 0,96$). Aucun effet d'interaction sexe-âge ($F(2,15) = 1,088$; $p = 0,34$) a été observée sur cette dimension.

Même si statistiquement existent des différences significatives entre les enfants plus jeunes (5-6) et les plus âgés (7 à 10 ans), les résultats ne sont toutefois pas significatifs du point de vue clinique. Les enfants de tous les âges tendent à construire des histoires avec une absence des thématiques liées à la moralité et aux règles.

5) Compréhension de la causalité sociale (CC)

L'impact du sexe et de l'âge sur la compréhension de la causalité sociale a été aussi exploré. Cette dimension des relations d'objet mesure la capacité des enfants à comprendre la causalité des faits et des comportements, ainsi que les motifs pour lesquels les personnes font et pensent comment elles le font.

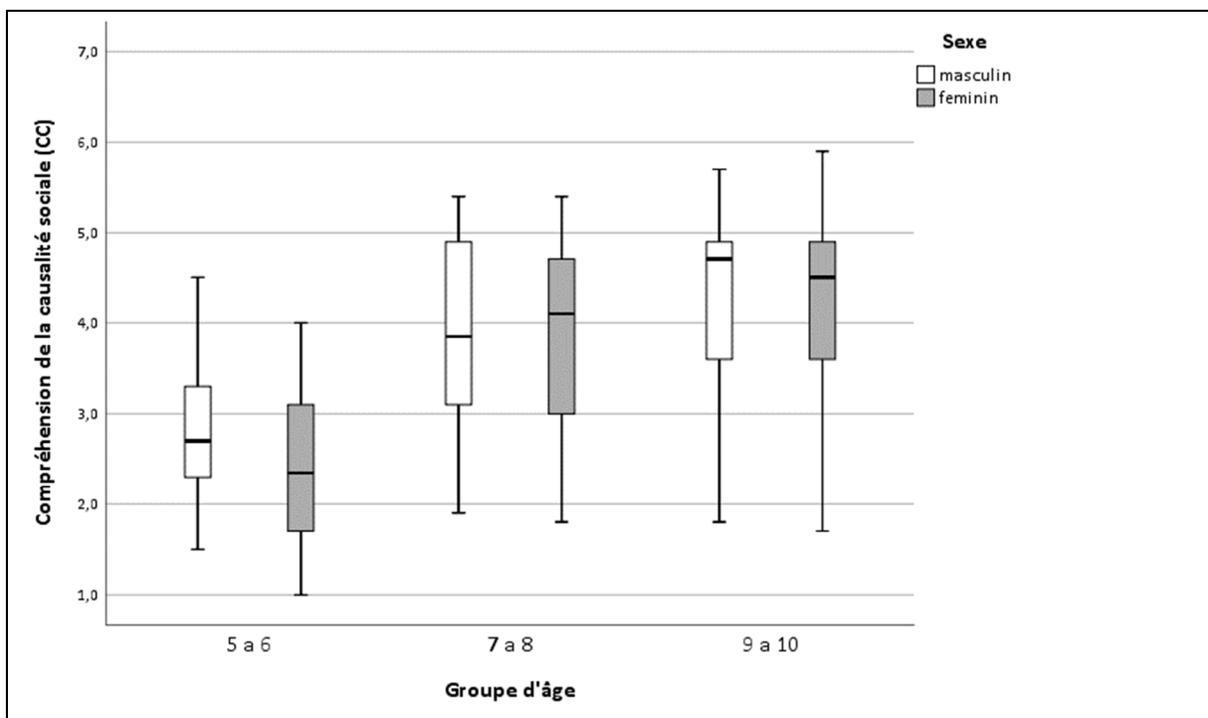


Figure 5 Compréhension de la causalité sociale (CC) par sexe et par groupe d'âge

Les analyses principales montrent qu'il n'y a aucune différence significative par rapport au sexe ($F(1,15) = 1,30$; $p = 0,26$). Cependant, comme dans les autres dimensions présentées, il y a un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 40,07$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,35$), avec un grand effet selon les critères de Cohen (2003). Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent à nouveau que la moyenne du groupe des plus jeunes ($M = 2,61$; $ET = 0,80$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 3,85$; $ET = 1,03$; $p < 0,001$) et (G3 (9-10 ans), $M = 4,21$; $ET = 1,03$; $p < 0,001$)), mais que les deux groupes plus âgés ne diffèrent pas significativement par rapport à la compréhension de la causalité sociale ($p = 0,132$). Les résultats sur cette dimension ne révèlent pas d'effet d'interaction entre le sexe et l'âge des participants ($F(2,15) = 0,38$; $p = 0,68$).

Les enfants plus jeunes comprennent de façon concrète et simple les événements interpersonnels. Ils peuvent construire des histoires organisées et conventionnelles sans trop

d'élaboration. Ils sont capables aussi de nommer les causes et effets d'une situation, cependant ces descriptions peuvent présenter des trous, des imprécisions ou quelques incongruences mineures. Les enfants des deux groupes plus âgés créent des histoires d'interaction entre les personnages légèrement plus élaborées que les enfants plus jeunes. Dans l'ensemble, le récit est non-minimaliste, compréhensible, organisé et cohérent. Toutefois, il peut présenter encore certaines incongruences mineures.

6) Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA)

L'impact du sexe et de l'âge sur le ressenti et la des impulsions agressives a été aussi exploré. Cette dimension des relations d'objet mesure la capacité des enfants à ressentir et à exprimer l'agressivité.

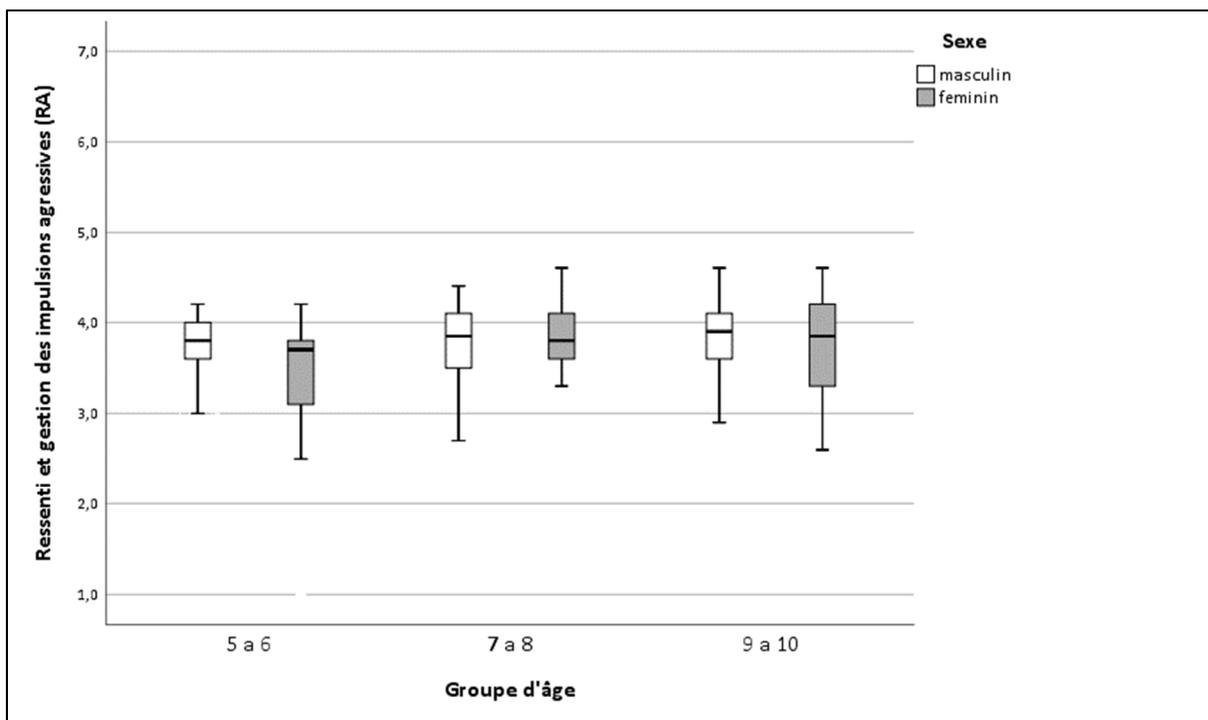


Figure 6 Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA) par sexe et par groupe d'âge

Comme dans les autres dimensions présentées, il y a un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 3,75$; $p = 0,026$; $\eta^2 = 0,05$), avec un petit effet selon les critères de Cohen (2003). Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent à nouveau que la moyenne du groupe des plus jeunes (G1 (5-6 ans) $M = 3,53$; $ET = 0,65$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 3,78$; $ET = 0,45$; $p = 0,053$) et (G3 (9-10 ans), $M = 3,79$; $ET = 0,51$; $p = 0,05$)), mais que les deux groupes plus âgés ne diffèrent pas significativement par rapport au ressenti et à la gestion des impulsions agressives ($p = 0,998$). Bien que statistiquement ils existent des différences significatives entre les enfants plus jeunes (5-6) et les plus âgés (7 à 10 ans), du point de vue clinique, les résultats ne sont pas de significatifs. Les enfants de tous les âges vont fréquemment omettre des contenus agressifs dans leurs récits.

Les résultats indiquent que sur cette dimension il n'y a pas d'effet d'interaction sexe-âge ($F(2,15) = 1,38$; $p = 0,26$). De plus, aucune différence significative par rapport au sexe ($F(1,15) = 1,32$; $p = 0,25$) a été observée.

7) Estime de soi (ES)

L'impact de l'âge et du sexe sur l'estime de soi a été également exploré. Cette dimension des relations d'objet mesure la perception et l'image attribuée à soi-même.

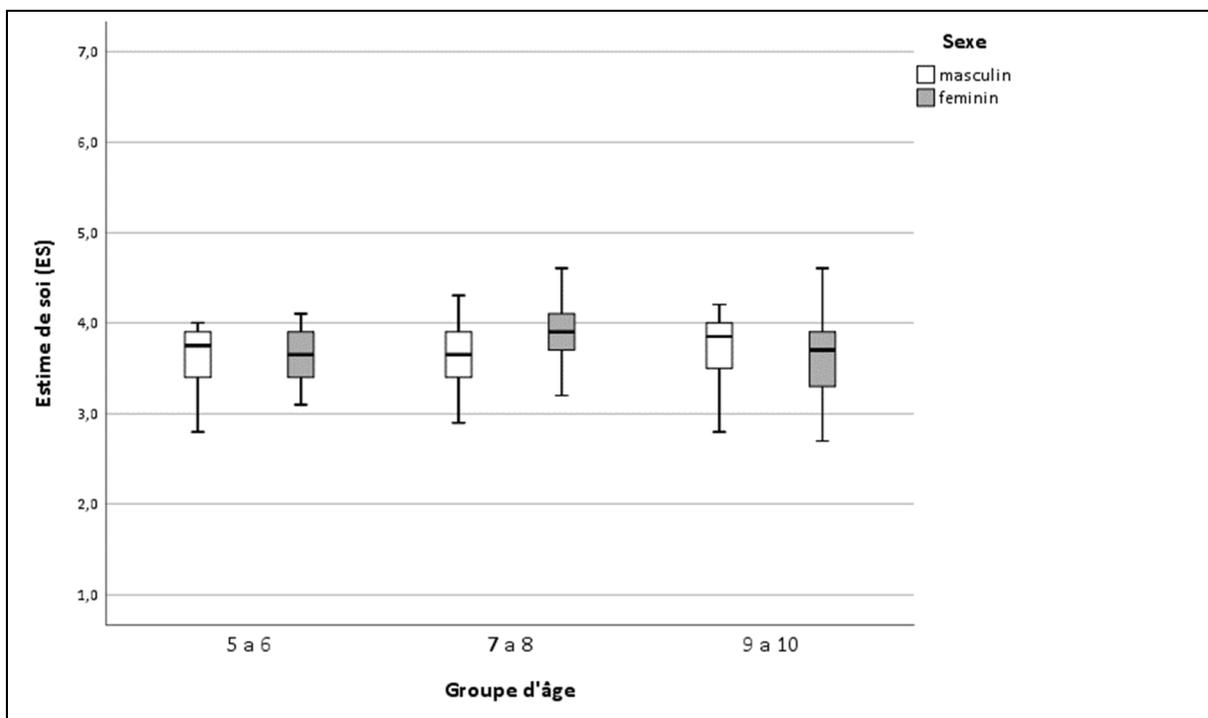


Figure 7 Estime de soi (ES) par sexe et par groupe d'âge

Les résultats révèlent sur cette dimension qu'il y a une interaction significative entre le sexe et l'âge des participants ($F(2,15) = 1,08$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,04$), avec un petit effet selon les critères de Cohen (2003).

Les analyses de variance séparées par sexe indiquent que chez les garçons, il n'y a pas de différence significative dans les différents groupes d'âge ($F(2,75) = 0,195$; $p = 0,82$; $\eta^2 = 0,005$). Cependant, lorsque les filles de chaque groupe d'âge sont comparées, on observe une différence significative ($F(2,75) = 5,26$; $p = 0,007$; $\eta^2 = 0,12$), avec un effet de taille moyenne selon les critères de Cohen (2003).

Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey montrent que les filles du premier groupe (G1 (5-6 ans), $M = 3,44$; $ET = 0,71$) se différencient seulement de celles du deuxième (G2

(7-8 ans), $M = 4,00$; $ET = 0,71$; $p = 0,006$), mais pas de celles du troisième groupe (G3 (9-10 ans), $M = 3,64$; $ET = 0,45$; $p = 0,51$). Les filles du deuxième et troisième groupe ne montrent pas de différences significatives par rapport à l'estime de soi ($p = 0,10$). Du point de vue clinique la différence entre les filles de 5-6 ans et les filles de 7-8 ans n'est pas significative. Cependant, les filles de 5-6 ans montreraient une très légère tendance à exprimer des sentiments d'inadéquation et une faible estime de soi que les filles de 7-8 ans. Dans les récits des filles de 7-8 ans, la thématique de l'estime de soi est plutôt monotone ou absente.

Les trois tests t comparant les moyennes par sexe de chaque groupe d'âge révèlent que seulement chez les enfants de 7-8 ans, les filles montrent des scores significativement supérieures par rapport à l'estime de soi que les garçons (garçons : $M = 3,62$; $ET = 0,55$; filles : $M = 4,00$; $ET = 0,71$; $t(50) = -2,20$; $p = 0,03$); tandis que chez les groupes des plus jeunes (5-6ans) (garçons : $M = 3,60$; $ET = 0,43$; filles : $M = 3,44$; $ET = 0,71$; $t(50) = 0,97$; $p = 0,34$) et des plus âgés (9-10) (garçons : $M = 3,68$; $ET = 0,48$; filles : $M = 3,64$; $ET = 0,45$; $t(50) = 0,33$; $p = 0,75$), l'estime de soi ne diffère pas selon le sexe. La différence des moyennes entre les garçons et les filles de 7-8 ans n'a pas une signification clinique importante.

8) Identité et cohérence de soi (ICS)

Finalement, l'impact du sexe et de l'âge suivant l'identité sur la cohérence de soi a été exploré. Cette dimension des relations d'objet est liée au sentiment de l'enfant d'avoir un soi solide et intégré.

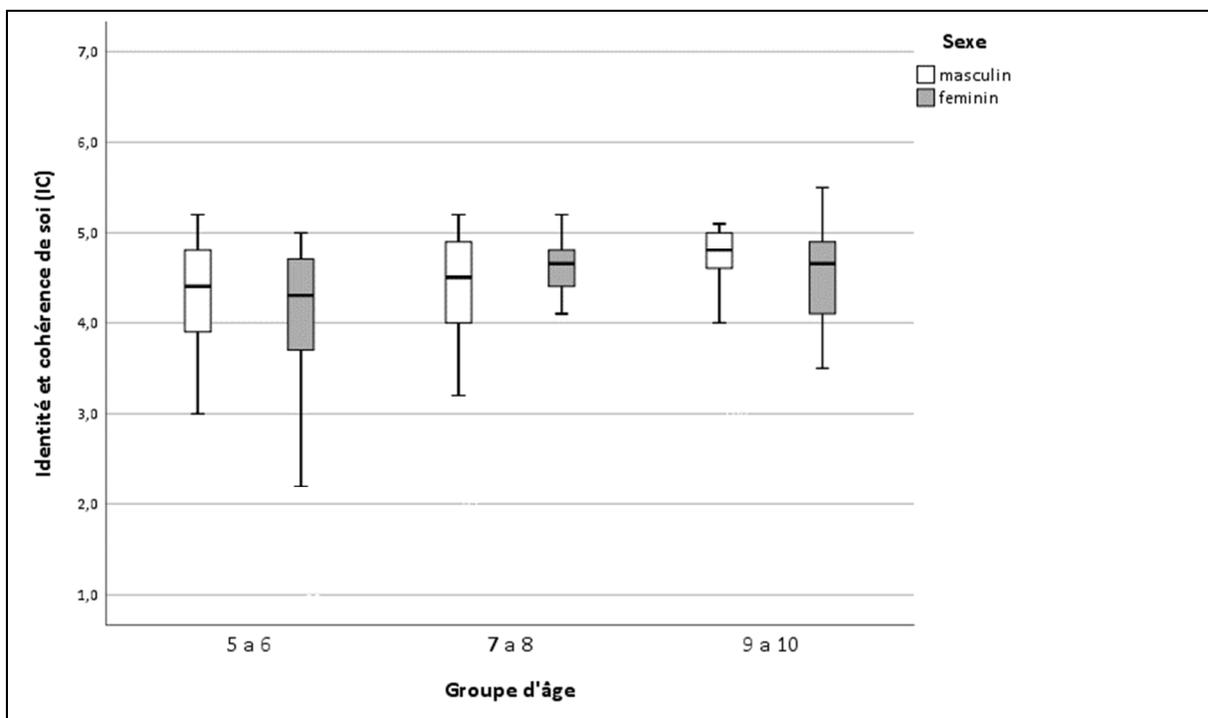


Figure 8 Identité et cohérence de soi (ICS) par sexe et par groupe d'âge

Comme dans les autres dimensions présentées, il y a un effet principal statistiquement significatif par rapport à l'âge ($F(2,15) = 6,57$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,08$), avec un moyen effet selon les critères de Cohen (2003). Les comparaisons a posteriori avec le test de Tukey indiquent à nouveau que la moyenne du groupe plus jeune (G1 (5-6 ans), $M = 4,01$; $ET = 1,02$) diffère statistiquement de celle des deux groupes plus âgés ((G2 (7-8 ans), $M = 4,45$; $ET = 0,64$; $p = 0,016$) et (G3 (9-10 ans), $M = 4,54$; $ET = 0,65$; $p = 0,003$)), mais que les deux groupes plus âgés ne diffèrent pas significativement ($p = 0,822$). Du point de vue clinique, la différence statistique entre les groupes d'âge dans cette échelle n'est pas significative. Les enfants des trois groupes d'âge ont tendance à aborder de façon sommaire les thèmes de l'identité dans leurs récits. Ils vont se définir dans le contexte de groupe plutôt qu'individuellement, sans nécessairement qualifier leur propre identité comme étant adaptative ou pas.

Les résultats indiquent que sur cette dimension, il n'y a pas d'effet d'interaction sexe-âge ($F(2,15) = 1,07$ $p = 0,18$). De plus, aucune différence significative par rapport au sexe ($F(1,15) = 0,611$, $p = 0,44$) a été observée.

Résultats globaux des ANOVAS

En synthèse, les analyses des résultats des huit ANOVAS effectuées sont remarquablement similaires dans chaque variable. Ces résultats suggèrent qu'à partir de 7-8 ans, les enfants ont un accroissement statistiquement significatif des notes aux différentes dimensions des RO en comparaison aux enfants plus jeunes, sans qu'un changement différenciateur au niveau statistique soit observé entre les 7-8 ans et les 9-10 ans.

Globalement, les garçons et les filles de chaque tranche d'âge montrent un développement des RO similaires. Même si, dans la Capacité d'investissement affectif (IN), le fait d'être un garçon a un petit effet sur la probabilité d'avoir une note plus haute. Cette différence n'est pas significative sur le plan clinique si on considère les points d'ancrage.

L'estime de soi est la seule dimension dont l'âge et le sexe ont montré un effet interactif et interaction. Spécifiquement et seulement chez les filles de 7-8 ans l'âge aurait un effet sur l'estime de soi qui montreraient un niveau supérieur par rapport aux filles plus jeunes. Sur le plan clinique, cette différence est minime.

La section suivante présente la distribution et les pourcentages d'effectifs de chaque niveau SCORS-G de toutes les dimensions RO par groupe d'âge. Le Tableau VI montre la fréquence de distribution des niveaux par groupe d'âge et le Tableau VII les pourcentages de fréquence de chaque niveau des dimensions (1 à 7) par groupe d'âge.

Tableau VI Distribution des fréquences de niveau par groupe d'âge sur 520 histoires

Dimension Relation d'objet	Niveau SCORS-G Groupe âge	1	2	3	4	5	6	7
		Complexité représentations (CR)	5-6 ans	49	172	220	58	21
	7-8 ans	14	80	153	129	98	42	3
	9-10 ans	11	61	114	136	113	66	19
Qualité affective (QA)	5-6 ans	49	40	94	242	79	14	1
	7-8 ans	16	44	84	136	174	54	12
	9-10 ans	17	54	110	105	180	48	6
Investissement affectif (IA)	5-6 ans	99	52	213	97	47	12	
	7-8 ans	62	27	142	104	110	67	7
	9-10 ans	59	31	108	104	126	80	11
Investissement moral (IN)	5-6 ans	47	35	39	380	18		
	7-8 ans	15	17	65	343	76	4	
	9-10 ans	27	16	78	284	90	23	2
Causalité sociale (CC)	5-6 ans	123	132	139	95	27	4	
	7-8 ans	33	67	109	117	128	59	7
	9-10 ans	25	43	86	107	167	77	15
Impulsions agressives (RA)	5-6 ans	37	50	60	348	22	3	
	7-8 ans	15	44	63	320	59	19	
	9-10 ans	13	47	90	283	53	34	
Estime de soi (ES)	5-6 ans	28	46	95	331	20		
	7-8 ans	7	33	134	264	64	17	1
	9-10 ans	12	33	176	214	71	14	
Cohérence identité (ICS)	5-6 ans	55	51	51	50	305	8	
	7-8 ans	14	33	52	54	332	35	
	9-10 ans	17	21	46	66	311	58	1

□ Fréquence de l'absence ou la présence limitée de la variable dans les récits.

Caractère gras : Fréquence maximale de la variable dans la dimension SCORS-G par groupe d'âge

Tableau VII Pourcentage de fréquence de niveau par groupe d'âge sur 520 histoires

Dimension Relation d'objet	Niveau SCORS-G Groupe âge	1	2	3	4	5	6	7
		%	%	%	%	%	%	%
Complexité représentations (CR)	5-6 ans	9,4	33,1	42,3	11,6	4,0	0,0	0,0
	7-8 ans	2,7	15,4	29,4	24,8	18,9	8,3	0,6
	9-10 ans	2,1	11,7	21,9	26,2	21,7	12,7	3,7
Qualité affective (QA)	5-6 ans	9,4	7,7	18,1	46,7	15,2	2,7	0,2
	7-8 ans	3,1	8,5	16,2	26,2	33,5	10,4	2,3
	9-10 ans	3,3	10,4	21,2	20,2	34,6	9,2	3,3
Investissement affectif (IA)	5-6 ans	19,0	10,0	41,0	18,7	9,0	2,3	0,0
	7-8 ans	11,9	5,2	27,5	20,0	21,2	12,9	1,4
	9-10 ans	11,4	6,0	20,8	20,0	24,2	15,6	2,1
Investissement moral (IN)	5-6 ans	9,0	6,7	7,7	73,1	3,5	0,0	0,0
	7-8 ans	2,9	3,3	12,5	66,0	14,6	0,8	0,0
	9-10 ans	5,2	3,1	15,0	54,6	17,3	4,4	0,4
Causalité sociale (CC)	5-6 ans	23,7	25,4	26,7	18,3	5,2	0,8	0,0
	7-8 ans	6,4	12,9	21,0	22,5	24,6	11,4	1,4
	9-10 ans	4,8	8,3	16,5	20,6	32,1	14,8	2,9
Impulsions agressives (RA)	5-6 ans	7,1	9,6	11,5	66,9	4,2	0,6	0,0
	7-8 ans	2,9	8,5	12,1	61,5	11,4	3,7	0,0
	9-10 ans	2,5	9,0	17,3	54,4	10,2	6,5	0,0
Estime de soi (ES)	5-6 ans	5,4	8,9	18,3	63,7	3,9	0,0	0,0
	7-8 ans	1,4	6,4	25,8	50,8	12,3	3,3	0,2
	9-10 ans	2,3	6,4	33,9	41,2,8	13,7	2,7	0,0
Cohérence identité (ICS)	5-6 ans	10,6	9,8	9,8	9,6	58,7	1,5	0,0
	7-8 ans	2,7	6,4	10,0	10,4	63,9	6,7	0,0
	9-10 ans	3,3	4,0	8,8	12,7	59,8	0,2	0,0

□ Fréquence de l'absence ou la présence limitée de la variable dans les récits.

Caractère gras : Fréquence maximale de la variable dans la dimension SCORS-G par groupe d'âge

Dans toutes les échelles SCORS-G, les enfants plus jeunes (5-6 ans) montrent une fréquence plus haute que les enfants de 7-8 et 9-10 ans dans les notes plus basses, ce qui indique une maturité moindre. Également, nous observons une diminution très graduelle de la fréquence des notes basses (1-2 = plus d'immaturité) ainsi qu'une augmentation progressive de la fréquence des notes plus hautes (5-6-7 plus de maturité) chez les enfants du groupe trois (9-10 ans) comparés au groupe deux (7-8 ans) dans plusieurs échelles SCORS-G.

Les points d'ancrage qui représentent l'absence ou la présence limitée de la dimension évaluée dans les récits ont une fréquence plus élevée chez les enfants de 5-6 ans comparés aux enfants plus vieux. Nos résultats montrent aussi que la fréquence des notes par défaut diminue chez les enfants de 9-10 ans comparativement aux enfants de 7-8 ans. Ceci pourrait suggérer que la capacité à se représenter les différentes dimensions des relations d'objet augmenterait avec l'âge.

Dans « **Complexité des représentations des individus (CR)** », la fréquence des récits qui ne montrent pas d'états internes ou qui ont de descriptions extrêmement concrètes est deux fois plus élevée chez les enfants de 5-6 ans que celle qui a été observée chez les enfants de 7-8 ans et trois fois plus élevée que celle observée chez les enfants de 9-10 ans. Cette observation montrerait que le groupe plus jeune a davantage de difficultés à se représenter mentalement les objets et les états internes. Nous avons également observé que dans 4 récits sur 10 des enfants plus jeunes, les états internes étaient exprimés de façon simple, peu élaborée et parfois clivée (niveau 3).

Dans presque la moitié des récits des enfants de 5-6 ans, la **Qualité affective (QA)** est limitée ou absente. Lorsqu'ils l'incorporent dans leurs histoires, ils prédominent des sentiments négatifs et déplaisants, qui peuvent parfois exprimer la peur du danger. Même si les enfants de 7-8 et 9-10 ans peuvent exprimer aussi des sentiments négatifs, du danger il est moins fréquent. Ils expriment davantage de sentiments positifs dans presque un de chaque deux récits.

Par rapport à l'« **Investissement des valeurs et des normes morales (IN)** », dans presque 3/4 des récits d'enfants de 5-6 ans, 2/3 des récits d'enfants de 7-8 ans et presque 1/2 des récits

d'enfants de 9-10 ans, la thématique des normes, des valeurs et de la moralité a été absente. À un plus grand âge, les enfants montrent progressivement plus de capacité ou d'intérêt à aborder le thème. Quand les enfants approchent le sujet, les plus jeunes (5-6 ans) sont plus souvent centrés sur leurs besoins et peuvent montrer des difficultés à reconnaître les règles (niveau 1-2). Cependant, à 7-8-9 et 10 ans, il s'observe une fréquence plus élevée de l'internalisation des normes, qui va d'un rudimentaire système de valeurs centré sur la punition et la récompense à l'internalisation plus solide de paramètres sociaux (niveau 3-5).

Par rapport à la « **Causalité sociale (CC)** », les enfants de 7-8 ans vont accroître leur capacité à décrire des événements sociaux et interpersonnels comparativement aux fréquences des enfants du premier groupe, même si les descriptions restent encore simples et pas toujours précises. Les enfants plus vieux expriment plus souvent des séquences interpersonnelles plus détaillées et cohérentes en incorporant des explications cause-effet. Contrairement, 1 récit sur deux d'enfants de 5-6 ans est confus, difficile à comprendre et avec un manque de cohérence à différents degrés.

La plupart des récits de tous les enfants examinés (environ 6 histoires sur 10) n'incorporent aucun contenu agressif (« **Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA)** »). On note toutefois, qu'à un âge plus avancé, le thème est abordé plus souvent. Quand les participants l'évoquent, on regarde que les plus jeunes (5-6 ans) ont une attitude plus immature et impulsive face à la colère. À un plus grand âge, la fréquence de la reconnaissance de l'agression augmente, ainsi qu'on observe moins d'expression de l'agressivité dans l'action. Les enfants de 9-10 ans, sont ceux qui abordent plus fréquemment l'agression dans leurs récits et ils ont des tendances variées qui vont de comportements passifs agressifs à des comportements plus adaptés et matures.

Les enfants de tous les âges n'ont pas souvent abordé la variable « **Cohérence et identité de soi (ICS)** » (environ 6 récits sur 10). Toutefois, lorsqu'une préoccupation pour le sens de soi est évoquée, il est possible d'observer qu'à l'âge de 5-6 ans, il est plus fréquent (20 %) d'observer dans les récits un sens de soi fragmenté et une pauvre intégration de l'identité dans différents degrés. Cette tendance diminue dans les deux groupes plus âgés.

Puisque la seule échelle qui a montré une interaction entre l'âge et le sexe est l'« **Estime de soi (ES)** », le Tableau VIII présente les pourcentages de fréquence par sexe et par groupe d'âge.

Tableau VIII Pourcentage de fréquence des niveau SCORS-G par sexe et par groupe d'âge
Estime de soi (ES) sur 260 récits.

Groupe âge	Niveau SCORS-G	1	2	3	4	5	6	7
	Sexe	%	%	%	%	%	%	%
5-6 ans	Garçons	3	6	23	63	4	0	0
	Filles	8	12	13	64	3	0	0
7-8 ans	Garçons	2	10	30	43	12	3	0
	Filles	1	3	22	58	12	3	0
9-10 ans	Garçons	2	7	31	44	13	3	0
	Filles	3	6	37	38	14	2	0

☐ Fréquence de l'absence ou la présence limitée de la variable dans les récits par groupe d'âge et par sexe

Caractère gras : Fréquence maximale de la variable « Estime de soi » par groupe d'âge et par sexe

Nous observons que les filles de 7-8 ans omettent plus souvent le thème de la valeur de soi que les garçons de même âge. Lorsque le thème est abordé, les récits des filles et des garçons de 7-8 ans montrent souvent des sentiments de faible estime de soi et d'infériorité, étant inclus plus élevé chez les garçons. D'ailleurs, ils expriment des sentiments de haine de soi et de honte, un peu plus souvent que les filles. Cependant, la manifestation d'une vision positive et réaliste de soi est manifestée dans une fréquence très similaire chez les enfants de 7-8 ans des deux sexes. Pour ce qui en est des filles de 5-6 ans, elles vont rarement nommer des valorisations positives envers elles-mêmes et elles expriment un peu plus fréquemment que les filles de 7-8 ans de sentiments d'autodépréciation, d'autodestructivité, de haine ou de se sentir mauvaises.

Chapitre 5 Discussion générale

5.1 Introduction

Cette recherche visait à explorer empiriquement et à décrire les différences développementales des huit dimensions des relations d'objet de l'échelle SCORS-G chez des enfants chiliens de 5 à 10 ans. Ils ont été rassemblés dans trois groupes d'âge dans un continuum théorique du développement psychosexuel: le groupe 1 des enfants de 5-6 ans compris entre la fin de l'étape œdipienne et le début de la période de latence; le groupe 2 des enfants de 7-8 ans suivi du groupe 3 des enfants de 9-10 ans, tous deux compris dans la période de latence. Cette étude cherchait aussi à observer les possibles différences de maturité entre les filles et les garçons de chaque groupe d'âge dans les huit dimensions du SCORS-G.

De façon complémentaire, en suivant une méthodologie d'observation plus détaillée de données proposée par Westen *et al.* (1991), dans le cadre de leurs recherches développementales avec le SCORS, la présente étude visait aussi à analyser et comparer la fréquence d'apparition de chacun des 7 niveaux de maturité à travers les huit dimensions du SCORS-G au sein des trois groupes d'âge. Dès un point de vue plus qualitatif et spéculatif, l'étude propose aussi une lecture des résultats des dimensions du SCORS-G à la lumière des éléments théoriques du développement psychosexuel.

La présente discussion analysera tout d'abord les résultats généraux de notre recherche à partir des hypothèses exploratoires établies. Par la suite, nous discuterons nos résultats en comparaison avec les études précédentes utilisant le système SCORS. Puis, nous ferons une proposition hypothétique du lien entre nos résultats et le stade œdipien et la période de la latence de la théorie du développement psychosexuel de l'enfant. Par la suite, nous analyserons les avantages et les limites de l'utilisation de l'épreuve CAT comme matériel verbal avec le SCORS-G et nous proposerons des réflexions concernant l'utilisation du SCORS-G auprès des enfants.

Finalement, les limites et les forces de notre recherche seront abordées, ainsi que les implications cliniques et les futures recherches proposées dans le domaine.

5.2 Synthèse des objectifs de l'étude et des résultats obtenus

5.2.1 Analyse générale des différences développementales des dimensions de relation d'objet avec le SCORS-G

Les résultats obtenus dans notre recherche suivent positivement la ligne proposée dans notre première hypothèse exploratoire, selon laquelle les trois groupes d'âge montreraient des différences significatives dans leurs moyennes dans six des huit dimensions du SCORS-G, en exhibant une tendance développementale. Ainsi, les dimensions « Complexité des représentations des individus » (CR), « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA), « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN), « Compréhension de la causalité sociale » (CC), « Ressentie et gestion des impulsions agressives » (RA) et « Identité et cohérence du soi » (ICS) sur lesquelles nous avions prévu de différences, se révèlent, au niveau statistique, significativement moins matures chez les enfants plus jeunes (G1 : 5-6 ans) lorsque leurs moyennes sont comparées avec les deux groupes plus âgés (7-8-9-10 ans). De plus, nous avons remarqué que la dimension « Qualité affective des relations (QA) » présente aussi le même patron des moyennes que les dimensions précédentes, ce qui pourrait indiquer qu'elle aurait aussi un facteur développemental.

Un élément inattendu relevé par nos résultats, réside dans le fait que les deux groupes plus âgés (G2 : 7-8 ans et G3 : 9-10 ans) semblent se comporter de façon générale comme un seul groupe. Autrement dit, dans les sept dimensions décrites précédemment le groupe d'enfants des 7-8 ans et celui des 9-10 ans ne montrent pas de différences statistiquement significatives. On observe, par contre, des tendances développementales dans le groupe 3 (9-10 ans) dans certaines dimensions RO, un aspect qui sera abordé plus en détail lors de cette discussion. Nous reconnaissons toutefois que notre choix de regroupement d'âges peut être impliqué dans ces résultats.

Par rapport à notre deuxième hypothèse, en s'inspirant des résultats des recherches précédents, qui présumait une différence de sexe en faveur des filles dans les dimensions « Compréhension de la causalité sociale » (CC), « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA) et « Qualité affective des relations » (QA), nos résultats vont à l'encontre de celle-ci, puisqu'aucune différence significative concernant le sexe n'a été détectée dans ces dimensions dans notre population étudiée. En revanche, nous avons observé que les garçons obtiennent une moyenne significativement plus haute que les filles dans la dimension « Capacité d'investissement affectif dans les relations » (IA) et les filles de 7-8 ans ont une moyenne significativement plus haute que les garçons de même âge dans la dimension « Estime de soi (ES).

Notre troisième hypothèse, qui présupposait que les enfants plus jeunes (G1 : 5-6 ans) obtiendraient plus fréquemment des notes basses dans les échelles identifiées comme développementales comparés aux enfants plus vieux (7-10 ans) semble correspondre positivement à nos résultats. Par le biais d'une lecture qualitative des notes, les enfants de 5-6 ans de notre échantillon montreraient plus souvent une pensée confuse (CC), une attitude égocentrique (IA), des représentations d'objet peu différenciées (CR) et de la difficulté à mentaliser et gérer les affects négatifs (colère, malveillance) (QA) comparativement aux enfants plus vieux. Cette tendance de notes plus basses chez les enfants plus jeunes dans l'échelle « Qualité affective des relations (QA) », est coïncidente avec la différence significative relevée dans la comparaison des moyennes en faveur des enfants plus âgés, ce qui semble indiquer la présence de certains éléments développementaux dans l'échelle. D'autre part, la fréquence des notes des niveaux plus bas est très similaire entre les deux groupes plus âgés (G2 : 7-8 ans et G3 : 9-10 ans), en renforçant l'hypothèse que les deux groupes de notre population ont un comportement similaire en réponse aux instruments d'évaluation utilisés. Ils montrent une très basse fréquence de niveau 1 dans toutes les échelles, ce qui représente une présence moindre des manifestations égocentriques et impulsives. On pourrait conjecturer qu'ils auraient moins de difficulté à gérer leurs pulsions et moins de difficulté à séparer les fantasmes de la réalité (Gilmore, 2014; Kernberg, 2005; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tyson et Tyson, 1996). D'ailleurs, les enfants plus vieux 7 à 10 ans

présenteraient une fréquence des notes hautes plus souvent que les enfants plus jeunes, ce qui peut indiquer une meilleure adaptation générale.

Il faut souligner que les différences statistiquement significatives observées dans les sept des huit dimensions du SCORS-G liées à l'âge ne sont pas toutes cliniquement significatives si elles ne sont qu'analysées en considérant le point d'ancrage des moyennes. Cependant, lorsque ces résultats statistiques sont mis en relation avec l'analyse de distribution d'effectifs par groupe d'âge, nous avons de données assez puissantes et cohérentes pour appuyer la nature développementale des échelles.

Des descriptions plus détaillées de ces observations pour chaque dimension SCORS-G seront abordées dans la section suivante.

5.2.2 Analyse comparative de dimensions des relations d'objet dans les recherches développementales avec le SCORS

Comme il a été expliqué dans la recension des écrits, l'évolution du système de cotation SCORS (SCORS, SCORS-R, SCORS-Q sort et SCORS-G) depuis les 33 dernières années, bien qu'intéressante du point de vue théorique et méthodologique, pose des défis au moment de comparer les résultats des études à travers le temps. En ce qui concerne les très rares études développementales utilisant cette méthode, il s'avère fondamental de considérer les différences de design et de méthodologie, pour faciliter les analyses subséquentes. La première différence concerne la version du SCORS utilisée par Westen *et al.* (1991) et Fantini *et al.* (2013) qui ont conduit leurs recherches avec la première version, qui concevait quatre dimensions de RO. Niec et Russ (2002), de leur côté, ont utilisé le SCORS-Q, contenant cinq dimensions de RO. Ces deux instruments étaient basés sur un système de cotation de 1 à 5 sur une échelle de Lickert. Comparativement, la recherche publiée par Auletta *et al.* (2018), deux mois avant la soumission de la présente thèse, est la première étude développementale avec des enfants à avoir utilisé les

huit dimensions du SCORS-G avec une échelle Lickert de 1 à 7, comme dans le cas de notre étude.

La deuxième différence est que les recherches précédentes ont regroupé les enfants par niveau scolaire plutôt que par leur âge chronologique. Plus précisément, Westen *et al.* (1991) ont comparé la maturité des RO chez des enfants de 2^{ème} et 5^{ème} année (7,5 ans-8,2 ans et 10,4 ans-11,5 ans), Niec et Russ (2002) ont comparé des enfants de 3^{ème} et 4^{ème} année (8,11ans-10,2 ans), tandis que Auletta *et al.* (2018) ont regroupé des enfants de la 1^{ère} à la 5^{ème} année pour les comparer avec des enfants de la 6^{ème} à la 8^{ème} année (7 à 13 ans). Nous avons par contre travaillé avec trois groupes d'âge consécutive, issus de nos groupes 2 (7-8 ans) et 3 (9-10 ans) dans une étendue d'âge relativement similaire avec les recherches précédentes.

La troisième différence à considérer est que toutes les recherches précédentes ont utilisé le Test d'aperception thématique (TAT), avec différents nombres et ensembles de planches, comme matériel verbal sur lequel la cotation SCORS a été effectuée, ce qui représente un défi lorsque vient le temps de les comparer avec nos résultats, les premiers issus des récits du test CAT, un test verbal spécialement conçu pour les enfants.

La quatrième différence correspond à la population évaluée. Notre étude a été amenée auprès d'une population chilienne, tandis que les recherches précédentes ont été faites avec une population américaine (Niec et Russ, 2002; Westen *et al.*, 1991) et italienne (Auletta *et al.*, 2018). En conséquence, il est fortement probable que des facteurs culturels associés influencent nos résultats.

En résumé, nos choix méthodologiques apportent plusieurs éléments nouveaux: l'origine et l'âge des participantes, le matériel verbal (CAT) et la version du SCORS. Avec toutes ces considérations, faire une comparaison directe de nos résultats de recherche avec ceux des recherches précédentes n'est pas possible. Toutefois, nous ferons de façon exploratoire une mise

en relation de nos observations avec les recherches développementales faites avec le SCORS, pour continuer à réfléchir aux facteurs développementaux des dimensions RO.

Pour organiser notre travail à la suite des résultats obtenus, les échelles ont été rassemblées selon la qualité cognitive ou affective.

Les dimensions cognitives

Dans « **Complexité des représentations des individus (CR)** » et la « **Compréhension de la causalité sociale (CC)** » on observe un accroissement des scores moyens reliés à l'âge, dont le groupe 1 (5-6 ans) ont obtenu des notes moyens significativement moins matures que les groupes 2 (7-8 ans) et 3 (9-10 ans). De plus, les enfants plus jeunes auraient plus fréquemment de notes basses (plus d'immaturation) que les plus vieux et les enfants plus âgés réussiraient plus souvent à obtenir de notes plus hautes que les enfants de 5-6 ans. La possibilité de la présence d'un facteur développemental observée dans nos résultats dans ces deux dimensions semble cohérente avec les fondements théoriques des échelles et des recherches précédentes (Niec et Russ, 2002; Westen *et al.*, 1991). L'étude menée par Auletta *et al.* (2018), en utilisant le SCORS-G, n'a pas détecté une trajectoire développementale dans la dimension « Compréhension de la causalité sociale (CC) ». Nous présageons que les étendues d'âge des groupes comparés par les auteurs auraient pu affecter ces résultats. Étant donné que leur premier groupe comprenait des enfants de la première à la cinquième année de primaire, on peut présumer une grande diversité de maturité cognitive et émotionnelle à l'intérieur de chaque groupe d'enfants. Ceci pourrait probablement interférer à faire ressortir les différences développementales de l'échelle.

Nos résultats suggèrent qu'à partir de 7-8 ans, il pourrait exister chez l'enfant une augmentation dans la capacité à élaborer des états internes, lesquels seraient généralement exprimés à travers de descriptions unidimensionnelles et stéréotypes. À différence de Niec et Russ (2002) et (Westen *et al.*, 1991), nous n'avons pas observé une différence significative entre les enfants de 7-8 ans et 9-10 ans. Cependant, on a pu observer une légère progression de la fréquence

de notes plus hautes dans le groupe 3 (9-10), qui démontreraient plus de complexité dans la représentation des états internes que les enfants de 7-8 ans. D'autre part, en poursuivant à examiner la distribution de scores, les enfants de 7 à 10 ans montreraient plus souvent l'incorporation de représentations plus complexes, multidimensionnelles et intégrées de soi et des autres dans le matériel verbal que les enfants plus jeunes. Il est plus fréquent chez les enfants de 5-6 ans de décrire des états internes très simples, peu élaborés et parfois clivés (4 récits sur 10). Ceci pourrait être en lien avec le développement cognitif théoriquement attendu pour cet âge, qui sous-entend une pensée plutôt égocentrique et plus centrée dans l'action. D'ailleurs, dans nos résultats on observe que les enfants de 5-6 ans montreraient davantage de difficultés à se représenter mentalement les états internes ou à les verbaliser. Ainsi, l'absence d'états internes ou la présence de descriptions extrêmement concrètes dans leurs récits est deux fois plus élevée que celle observée chez les enfants de 7-8 ans et trois fois plus élevée que chez les enfants de 9-10 ans. Cette observation peut insinuer que la capacité à aborder les états internes dans les récits peut être un élément impliqué dans la possible nature développementale de l'échelle.

Par rapport à la « Compréhension de la causalité sociale (CC) », les enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans comparés aux enfants plus jeunes exhiberaient en moyenne, une meilleure capacité à décrire des événements sociaux et interpersonnels, même si leurs descriptions restent encore simples et pas toujours précises. Les analyses de fréquences montreraient qu'à un âge plus avancé les enfants exprimeraient plus souvent des séquences interpersonnelles plus détaillées et cohérentes, en incorporant des explications de cause à effet. Ceci pourrait être éventuellement une manifestation d'une plus grande maturité cognitive et analytique. À l'inverse, un récit sur deux d'enfants de 5-6 ans est difficile à comprendre, semble confus ou manque de cohérence à différents degrés, ce qui induit à présumer d'une capacité d'organisation cognitive plus immature.

En récapitulant, nos données de recherche suggèrent une trajectoire développementale dans ces deux échelles qui font supposer que vers 7-8 ans l'enfant éprouverait des changements dans le plan cognitif. Tant la théorie du développement cognitive comme l'approche psychanalytique postulent que vers 6-7 ans l'enfant pourrait hypothétiquement mieux séparer le

monde interne du monde externe : ce qui l'aiderait éventuellement dans le processus de mentalisation et dans la précision de l'évaluation de la réalité (Golse, 2015c; Griffa et Moreno, 2005; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996). Ces éléments théoriques, qui semblent impliqués dans les dimensions Complexité des représentations des individus (CR) Compréhension de la causalité sociale (CC) pourraient être mis en lien avec les résultats du SCORS-G des enfants et explorés davantage dans de futures recherches.

Les dimensions affectives

Dans « **l'investissement affectif dans les relations (IA)** », les moyennes des enfants de 5-6 ans sont statistiquement plus basses que celles des enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans, ce qui montrerait plus d'immatunité chez les plus jeunes. En plus, dans leurs récits prédomineraient des descriptions des relations superficielles avec peu d'engagement et d'interaction affective, lesquelles sont observées dans 4 sur 10 histoires dans l'analyse de fréquence. Il semble intéressant de signaler que chez ce groupe d'enfants plus jeunes (5-6 ans), il apparaît aussi dans 30% des récits, des capacités plus matures pour reconnaître le besoin d'attachement émotionnel et d'éprouver des sentiments d'amitié, bien qu'elles soient moins fréquentes que chez les enfants plus vieux. En revanche, les enfants de 5-6 ans manifestent plus souvent des relations très égocentriques et centrées sur leurs besoins (notes au niveau 1) comparativement les plus vieux. Ces observations suggèrent en général que les enfants plus jeunes de notre recherche présenteraient une grande diversité de maturité dans l'investissement affectif dans les relations.

Les moyennes des enfants de 7-8 ans, lesquelles se maintiennent similaires chez les enfants de 9-10 ans indiqueraient qu'ils expriment généralement dans leurs récits la capacité à reconnaître des relations d'attachement et d'amitié, en démontrant le début des relations plus adaptatives. Plus spécifiquement, à travers des notes hautes (5-6-7), ils manifestent plus souvent que les plus jeunes la reconnaissance de qualités uniques de soi et des autres, de sentiments d'empathie, d'intimité et de réciprocité dans les relations interpersonnelles. Cependant, il faut souligner que

dans 30% des récits des enfants de 7-8 ans et dans 20% des enfants de 9-10 ans, les descriptions interpersonnelles sont encore peu définies et superficielles.

À travers ces observations, nos résultats pourraient suggérer une composante développementale dans cette échelle, ce qui avait été déjà observée par Fantini *et al.* (2013), Niec et Russ (2002) et récemment par Auletta *et al.* (2018) avec le SCORS-G. On pourrait supposer que les enfants évoluent d'un égocentrisme relationnel vers une reconnaissance superficielle et simple du lien, pour arriver plus tard à une capacité à investir le monde externe et social dans des relations complémentaires, réciproques et empathiques. Cette hypothèse devrait être investiguée davantage.

Sur cette dimension (IA), la moyenne obtenue par les garçons est statistiquement plus haute que celle des filles. Cependant, la signification clinique de cette différence est très minime. Les garçons exprimeraient légèrement plus souvent une ouverture à établir des relations interpersonnelles que les filles. Également, dans l'analyse des fréquences, les garçons montreraient moins souvent d'égocentrisme dans les relations que les filles. Nos résultats sont divergents à la tendance inverse qui a été observée dans les recherches précédentes (filles > garçon). Cependant, il faut considérer que la version du SCORS utilisée par Westen définit autrement cette dimension (elle était fusionnée avec l'investissement des valeurs et des normes morales). D'ailleurs, Niec et Russ (2002) ont explicité que les enfants de leur recherche ont donné très peu de contenu dans l'investissement affectif, ce qui pourrait avoir une incidence dans leurs résultats.

Même si nous ne pouvons pas adjuger nos résultats (garçons > filles) à une découverte d'un facteur culturel propre de la population étudiée, elle peut tout de même être une hypothèse à explorer. En plus, l'utilisation du CAT pourrait aussi influencer ces résultats. En conséquence, il faudra effectuer davantage de recherches pour discriminer le facteur sexe dans cette échelle.

Dans notre étude, la capacité à comprendre les valeurs morales et d'agir en conséquence, ainsi que l'acquisition de la compassion envers les autres, aspects saisis par l'« **Investissement des**

valeurs et des normes morales (IN) », montreraient une augmentation statistiquement significative des scores avec l'âge, à partir de 7-8 ans. Ceci avait déjà été souligné par Fantini *et al.* (2013), Niec et Russ (2002), et Westen *et al.* (1991). Dans l'étude menée récemment par Auletta *et al.* (2018), avec le SCORS-G, cette échelle n'a pas montré une trajectoire développementale, ce qui pourrait être expliqué par l'étendue trop large d'âges comparés.

Les enfants de tous âges n'ont pas abordé fréquemment la thématique des normes, valeurs et moralité dans leurs récits. Toutefois, à un âge plus avancé, les enfants montrent progressivement plus de capacité ou d'intérêt à aborder le thème (G1: 27%, G2 :34%, G3 : 45%), ce qui pourrait potentiellement montrer la présence d'un facteur développemental dans l'échelle. Lorsque le thème est finalement abordé dans les récits, les plus jeunes (de 5-6 ans) se montreraient plus souvent égocentriques, centrés sur leurs besoins et peuvent montrer des difficultés à reconnaître les règles dans le peu d'histoires élaborées autour de ce sujet. Par contre, de 7 à 10 ans, on observe une fréquence plus élevée de l'internalisation des normes, qui va d'un rudimentaire système de valeurs centré sur la punition et la récompense à l'internalisation plus solide de paramètres sociaux.

Par rapport à la capacité de reconnaître, tolérer, gérer et exprimer les impulsions agressives dans le « **Ressenti et gestion des impulsions agressives (RA)** », nos résultats montreraient à travers des moyennes de groupe, un accroissement de cette capacité à partir de 7-8 ans, et qui se maintient de façon similaire chez les enfants de 9-10 ans. Le facteur développemental de cette dimension n'avait pas été testée jusqu'à la récente recherche de Auletta *et al.* (2018) qui va dans le même sens que nos résultats statistiques.

Toutefois, les différences des moyennes de nos groupes, ne se traduisent pas à une signification clinique. En effet, le contenu agressif (colère) n'est pas souvent abordé dans les récits par les enfants des trois groupes d'âge (G1 :67% ; G2 :62% ; G3 : 54%). Qualitativement, nos résultats suggèrent qu'à un plus grand âge, il aurait une très légère tendance à exprimer plus souvent l'agressivité. Quand ils l'évoquent dans leurs récits, les plus jeunes (5-6 ans) montreraient

généralement des attitudes immatures et impulsives sous différentes modalités. Chez les enfants plus âgés, même s'ils manifestent comme les plus jeunes de l'agressivité passive (dans la pensée) ou externalisé (dans l'action), on observe une légère augmentation de la fréquence de la reconnaissance de l'agression et de réponses plus adaptatives. Les enfants de 9-10 ans, sont ceux qui abordent plus souvent la thématique de l'agression dans leurs récits. Ils manifesteraient des tendances variées pour la gérer qui vont des comportements passifs agressifs à des comportements plus adaptés et matures.

Divers théoriciens affirment que la capacité de tolérer la frustration et de répondre de manière plus adaptative progresserait avec l'âge (Fonagy et Target, 2012; Griffa et Moreno, 2005; Kernberg, 2005; Kernberg, Weiner et Bardenstein, 2002; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Tyson et Tyson, 1996). De façon globale, nos observations exploratoires dans cette dimension suggèrent que des éléments développementaux pourraient être impliqués dans la reconnaissance et la gestion de l'agressivité. Il serait important de continuer à explorer et observer ces éléments dans des futures recherches.

Dans « **Identité et cohérence de soi (ICS)** », variable qui explore le niveau d'intégration de l'identité et le sens de soi, les moyennes plus basses observées chez les enfants de 5-6 ans conduisent à la probabilité d'une trajectoire développementale dans cette échelle. Cependant, cette différence des moyennes ne semble pas distinguer cliniquement les groupes d'une façon importante. Environ 60% des histoires des enfants de tous âges n'ont pas incorporé cette variable. Lorsqu'une préoccupation pour le sens de soi est évoquée, les trois groupes d'enfants peuvent, avec des fréquences similaires, exprimer des sentiments de fragilité et une vision changeante et instable de leur identité (Kohut, 2001; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein, Siefert, *et al.*, 2011). Il est possible d'observer aussi qu'à un jeune âge (5-6 ans), apparaissent plus fréquemment des notes basses (1-2) dans les récits. Elles exprimeraient l'expérience interne d'un soi fragmenté et une possible pauvre intégration de l'identité à différents degrés, ce qui pourrait représenter une importante immaturité dans la construction de l'identité (Kernberg, 2005; Kohut, 2001; Mahler, 1968, 1975; Palombo, 2009; Tyson et Tyson, 1996). Ces préoccupations plus primitives

remarquées dans les récits semblent diminuer graduellement dans les deux groupes plus âgés, générant l'idée d'une possible présence d'un facteur développemental de l'échelle. Celle-ci serait concordante avec la théorie (Kernberg, 2005; Kohut, 2001; Mahler, 1975; Stein et Slavin-Mulford, 2018). Par contre, dans la seule autre recherche faite avec le SCORS-G auprès d'enfants (Auletta *et al.*, 2018), le facteur développemental de cette échelle n'a pas été confirmé.

Hypothétiquement, les observations exploratoires décrites pourraient suggérer, entre d'autres, que pendant la période d'âge de notre échantillon, l'identité comme elle a été conçue par le SCORS-G, serait encore en processus de construction et de consolidation. Cette échelle nécessite plus de recherches pour éclaircir la nature développementale et son utilisation chez les enfants.

Dans notre étude, le concept de soi-même « **Estime de soi (ES)** » ne présenterait pas une trajectoire développementale, telle comme il a été proposé théoriquement (Bouvet, 2010; Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018) et observé empiriquement par Auletta *et al.* (2018). Toutefois, les fréquences de notes neutres (absence de la variable) suivent un patron qui pourrait éventuellement indiquer un facteur développemental. À un âge plus avancé, les enfants abordent plus souvent une vision de soi-même (5-6 ans : 36 %; 7-8 ans : 50 %; 9-10 ans : 59 %). On pourrait conjecturer que le développement cognitif, la capacité de mentaliser et le langage permettraient à l'enfant d'apprendre un peu plus qui il est ainsi que les sentiments envers sa personne (Allen et Fonagy, 2006; Fonagy et Target, 2012; Griffa et Moreno, 2005; Palombo, 2009; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996). Donc, même si les résultats n'aboutissent pas à distinguer une voie développementale dans cette dimension, cliniquement nous pourrions mettre l'hypothèse que la capacité de se définir et de s'observer dans une valence positive ou négative pourrait être influencée par l'âge. Ces hypothèses requièrent, sans doute, plus de recherches.

Dans une analyse plus détaillée, quand la perception de soi est abordée dans les récits du CAT, les enfants de tous âges de la population étudiée exprimeraient plus souvent des sentiments

d'inadéquation et d'infériorité. Chez les filles, on observe que cette tendance augmente avec l'âge. De plus, les enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans peuvent exprimer une estime de soi saine et positive plus fréquemment que les enfants de 5-6 ans, pour qui les notes plus hautes (5-6-7) ont une occurrence très faible. En plus, les récits des enfants de 5-6 ans expriment une vision de soi mauvaise, des sentiments négatifs, de la honte et de la haine un peu plus fréquemment que les enfants plus vieux.

Les filles de 7-8 ans ont montré des moyennes statistiquement plus élevées que les garçons du même âge et que les filles de 5-6 ans dans **l'Estime de soi (ES)**. Même si cette différence ne représente pas une différence clinique remarquable, l'analyse de fréquences fournit des éléments qualitatifs qui semblent intéressants à signaler. Les filles de 5-6 ans ont exprimé plus fréquemment que les filles de 7-8 ans des perceptions négatives extrêmes envers elles-mêmes. Dans le contenu du 20% des récits des filles de 5-6 ans (versus 4% des filles de 7-8 ans), on relève le sentiment d'être mauvaise, des sentiments d'autodépréciation, de haine et de honte, qui peuvent même parfois être porteurs de fantasmes autodestructeurs. La signification de ces observations semble intéressante à explorer en profondeur.

Pourtant, les filles de 7-8 ans abordent moins souvent le thème de la valeur de soi que les garçons du même âge. Quand la thématique est évoquée, les garçons semblent exprimer plus souvent et plus intensément des sentiments négatifs envers eux-mêmes. En plus de la présence plus fréquente que chez les filles de sentiments d'une faible estime de soi, d'infériorité et d'inadéquation, on observe chez les garçons des descriptions de sentiments de haine et de honte de soi, lesquelles sont très peu abordées par les filles. En revanche, la manifestation d'une vision positive et réaliste de soi est présente dans une tendance très semblable des filles et des garçons de 7-8 ans. Nous pouvons conjecturer que la différence entre filles et garçons pourrait éventuellement être reliée d'une part à l'abstention des filles à exprimer leur perception de soi et d'une autre à une possible différence qualitative entre les groupes dans le ressenti et la façon d'exprimer des sentiments négatifs envers eux-mêmes.

Même si l'observation de la distribution des niveaux SCORS-G par groupe d'âge et par sexe permettent d'observer certaines tendances, ces analyses sont seulement descriptives et peuvent être particulières à l'échantillon étudié. Elles n'indiquent pas un patron pouvant être généralisé.

D'ailleurs, de manière générale, nos résultats suggèrent que l'estime de soi telle qu'elle est évaluée par le SCORS-G a des complexités intéressantes qu'il faut continuer à explorer.

Finalement, les moyennes du groupe plus jeune se différencient significativement des deux groupes plus âgés dans la tonalité émotionnelle et la vision du monde. Nos résultats pourraient suggérer que l'échelle « **Qualité affective des relations (QA)** » présenterait aussi certaines caractéristiques développementales, ce qui avait été déjà observé par Pinto *et al.* (2011), Ramos (2008) et Freedendfeld *et al.* (1995). De façon globale, nos résultats sur cette échelle seraient en conséquence différents de ce qui a été proposé par la théorie et par les résultats observés dans les recherches développementales de Fantini *et al.* (2013), Niec et Russ (2002), Auletta *et al.* (2018), et Westen *et al.* (1991); lesquels indiquent que cette dimension représente un mode émotionnel qui fonctionne indépendamment de l'âge.

Bien que, comme cela a été évoqué à plusieurs reprises, notre étude ne soit pas directement comparable aux recherches précédentes, nos résultats et notre analyse de fréquences ouvrent plusieurs points de réflexion dans cette échelle.

Un des facteurs, entre autres, qui pourrait porter à faire ressortir des différences liées à l'âge dans cette dimension SCORS-G est l'étendue d'âge de l'échantillon. Tout comme Ramos (2008) et Pinto *et al.* (2011), nous avons examiné des enfants plus jeunes que dans les recherches précédemment nommées et fait la lumière sur la possibilité de l'existence des facteurs développementaux impliqués dans la tonalité qui seraient observables chez les enfants plus jeunes, de moins de 7 ans. Ramos (2008) avait expliqué que l'incrément du vocabulaire, capacité qui

augmente avec l'âge, permettait aux enfants de faire plus d'associations positive, ce qui aurait une influence dans la qualité des récits des enfants.

Dans une analyse des fréquences plus spécifiques, nous avons observé que presque la moitié des récits des enfants de 5-6 ans n'abordent pas de contenus liés à l'ambiance affective. Cette tendance à l'omission du thème affectif diminue de façon importante à partir de 7-8 ans (1 récit sur 4) et plus subtilement à 9-10 ans (1 récit sur 5), ce qui pourrait insinuer que l'expression de la qualité affective détiendrait une composante développementale. En plus de l'hypothèse donnée par Ramos (2008), par rapport à l'influence du langage dans l'expression d'affects positifs, nous suggérons la possibilité que les enfants plus jeunes puissent encore avoir de la difficulté cognitive et psychique pour interpréter leur entourage et leur propre ressenti, ce qui pourrait les pousser à interpréter davantage le monde comme étant menaçant.

Hypothétiquement, nous proposons que les enfants puissent éviter ou inhiber les thématiques émotionnelles dans leurs récits comme une façon de gérer les possibles dangers que le stimulus ou l'inconnu suscite. Cette supposition dérive de l'observation que même si les enfants de tous âges font allusion à des sentiments négatifs avec une fréquence similaire, lorsque les enfants de 5-6 ans arrivent à exprimer des sentiments, ils tendent à être majoritairement menaçants et négatifs avec plus ou moins d'intensité; contrairement aux groupes plus âgés qui vont évoquer beaucoup plus souvent des sentiments positifs.

Nos résultats généraux ouvrent plusieurs réflexions par rapport à la possibilité d'une trajectoire développementale dans la tonalité affective, dans laquelle interviendraient probablement des composantes cognitives. Il faudra continuer à réfléchir aux éléments impliqués dans cette échelle, surtout chez les enfants plus âgés, car, semblablement aux résultats des recherches développementales qui ont examiné des enfants de 7 à 11 ans (Niec et Russ, 2002; Westen *et al.*, 1991), la qualité affective dans la relation ne se différencie pas statistiquement entre nos groupes d'enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans. D'ailleurs, en analysant la distribution des fréquences, quand l'affect apparaît dans leurs récits, nous n'observons pas une tendance

développementale ni plus de sentiments négatifs chez les enfants de 9-10 ans en comparaison avec les enfants de 7-8 ans.

En conclusion, dans les échelles affectives du SCORS-G, nous observons dans toutes les échelles sauf « Cohérence et identité de soi (IC) », que les enfants plus âgés semblent exhiber plus de capacité à aborder les contenus évalués, ce qui pourrait suggérer une meilleure capacité de symbolisation, laquelle agirait comme un facteur développemental. Nos résultats nous amènent à réfléchir à la possibilité que la capacité à mentaliser et à exprimer les états affectifs soit liée au développement cognitif, ce qui serait un intéressant facteur à approfondir pour comprendre mieux les dimensions des RO proposés par le SCORS-G.

5.3 Développement psychosexuel et les dimensions des relations d'objet du SCORS-G

Dans le processus de maturation de l'enfant, plusieurs éléments endogènes et exogènes sont impliqués: le développement bio-neurologique (le corps) et cognitif; la relation de l'enfant avec son environnement et sa culture et spécialement, la rencontre relationnelle actuelle avec ses figures significatives, ainsi que toutes les représentations d'attachements internalisées depuis sa naissance (Allen et Fonagy, 2006; Golse, 2010, 2015b; Mahler, 1975; Tyson et Tyson, 1996; Winnicott, 1982).

Les résultats exploratoires de notre recherche semblent aller dans le même sens de ce que Widlöcher (2004) a conclu en analysant les propositions des lignes du développement d'Anne Freud : dans le développement de l'enfant « La diversité est la loi ». Dans notre recherche, une grande variabilité de maturation des compétences et des capacités dans un même groupe d'âge dans les dimensions des relations d'objet peut être présumée. Cela inspire les postulats théoriques qu'avec des éléments endogènes et exogènes, dans un constant aller-retour entre le dedans et le dehors, chaque enfant progresserait de manière individuelle, sans uniformité dans tous les domaines et avec un équilibre dynamique, lui permettant ainsi de forger une identité et une personnalité unique (Golse, 2010; Westen, 1990; Widlöcher, 2004).

Même si nous reconnaissons que de multiples facteurs sont impliqués dans nos résultats globaux et que plusieurs approches explicatives sont possibles, nous observons de manière spéculative que plusieurs caractéristiques qualitatives obtenues de nos groupes d'enfants évalués évoquent certains éléments de la vie intrapsychique de l'enfant proposées par la théorie du développement psychosexuel.

Nos résultats de recherche, selon les différences statistiquement significatives observées, montreraient que nos trois groupes d'âge pourraient plutôt être observés comme deux groupes distincts. Ceci pourrait éventuellement suggérer que les enfants de 5-6 ans vivraient de façon générale de divers processus intrapsychiques et cognitifs qui seraient qualitativement différents de ceux de 7 à 10 ans par rapport aux relations d'objet. Notre choix de regroupement d'âge était guidé par les postulats théoriques des stades du développement psychosexuel, tout en considérant que les repères temporels ne sont qu'approximatifs et que tout processus développemental est discontinu, hétérogène et non harmonieux.

Hypothétiquement, le groupe des 5-6 ans pourrait comporter des enfants qui se classifiaient encore dans la période œdipienne, d'autres qui éprouveraient le déclin de l'Œdipe et qui débuteraient la période de latence. En suivant la théorie, les enfants de 7-8 ans seraient déjà dans la période de latence, comme les enfants de 9-10 ans, où certains commenceraient déjà la transition vers la puberté.

De manière purement spéculative, nous interpréterons les éléments généraux des dimensions de relation d'objet observés dans nos résultats, qui pourraient à notre avis, être mis en lien avec le schéma théorique du développement psychosexuel de l'enfant. Il semble essentiel de rappeler que les fantasmes et expériences intrapsychiques décrits par la théorie sont au mode illustratif. Il n'existe pas de processus de développement pareil à un autre. Chaque enfant a une particulière et unique façon de s'organiser et d'évoluer avec ses propres ressources et rythmes, ses propres enjeux et défis ainsi que son propre entourage et système de soutien.

Nos résultats illustreraient de façon exploratoire certaines caractéristiques des dimensions des RO pendant la transition d'une étape à l'autre, lesquelles semblent changer très progressivement pendant la période de latence.

Nos analyses ont été faites principalement en se basant sur l'analyse qualitative des fréquences de niveaux dans chaque groupe d'âge. Nous avons incorporé la note du niveau de maturité définie par l'échelle de Lickert (1 équivaut à moins de maturité, alors que 7 à plus de maturité) par suite de la dimension du SCORS-G concernée, pour formuler nos réflexions.

5.3.1 Les dimensions de la relation d'objet du SCORS-G de l'enfant de 5-6 ans : La fin du stade œdipien et la transition vers la latence.

Après avoir transité d'une relation dyadique privilégiée avec la mère vers une relation triadique (émergence des désirs incestueux envers le parent du sexe opposé et la rivalité avec le parent du même sexe), l'enfant éprouverait de fortes expériences affectives que son Moi et son immaturité cognitive ne lui permettraient pas encore d'organiser. Nos résultats peuvent suggérer que les enfants éprouveraient une forme de menace vis-à-vis de la perte de l'amour parental (« Qualité affective (QA3) ») et de la menace de la perte de son équilibre narcissique (« Estime de soi (ES) »). Cela pourrait induire que plusieurs enfants de ce groupe vivraient encore le drame affectif de façon intense quant aux enjeux œdipiens qu'ils représentent. L'enfant aurait toujours un attachement profond pour ses deux parents et les sentiments ambivalents qu'il éprouverait semblent difficiles à concilier (« Complexité des représentations » (CR) niveau 1-2 et 3) (Colarusso, 1992; Golse, 2015a, 2015b; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996). La réalité ne serait pas encore bien délimitée avec ses fantasmes. L'enfant chercherait encore à satisfaire ses besoins sans tenir toujours compte des interdictions et des limites de la réalité (« Causalité sociale (CC) » et « Valeurs et normes morales (IN) » de niveau bas de maturité (niveau 1 et 2)). On pourrait supposer qu'il pourrait sentir parfois que les sentiments amoureux (désirs incestueux) envers son parent de sexe opposé sont encore possibles à satisfaire. L'enfant voudrait attaquer sadiquement et détruire l'objet qui le frustre (rival) pour le substituer dans la relation avec son objet d'amour. Mais en

même temps, il aurait peur de son ressenti incestueux ainsi que d'être puni, ce qui pourrait être légèrement manifesté par nos enfants dans la dimension « Valeurs et normes morales » (IN 3). L'enfant se retrouverait aussi avec une peur de l'accomplissement de ses désirs, ce qui pourrait être compris dans le contexte d'une pensée pas encore complètement logique et d'un manque de compréhension de la réalité causale qui serait habituelle chez les enfants de cet âge (Griffa et Moreno, 2005; Osterrieth, 1989; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996).

En outre, avec une pensée égocentrique, l'enfant pourrait souvent percevoir que tout ce qui se passe est relié à lui, en interprétant parfois le monde à travers ses fantasmes, pulsions et affects (« Investissement affectif » (IA niveau 1), « Valeurs et normes morales » (IN niveau 2 et 3) et « Impulsions agressives » (RA niveau 2 et 1)), lesquels montreraient une émergence émotionnelle intense qui pourrait se traduire éventuellement dans une difficulté à tolérer la frustration et à s'autoréguler émotionnellement. Nous pourrions présumer que pour les plus jeunes enfants de notre recherche, la compréhension, l'organisation et la représentation de leur expérience relationnelle (« Investissement affectif » (IA niveau 3)), de leurs états internes et subjectifs (« Complexité des représentations » (CR niveau 3)) et de leur compréhension du milieu extérieur (« Causalité sociale » (CS niveau 3-2-1)) seraient encore inachevées et partielles. Nous avérons que l'enfant pourrait quand même reconnaître superficiellement les relations interpersonnelles, parfois montrer socialement une empathie rudimentaire (« Investissement affectif » (IA niveau 3-4)), et comprendre de façon concrète les comportements et le monde externe (« Causalité sociale » (CS niveau 3-4)).

Nous pouvons spéculer que l'intensité des affects ainsi que les impulsions agressives ressenties par l'enfant pourraient souvent dépasser sa capacité d'être représenté et lié à une idée, ce qui est suggéré par la haute fréquence d'absences de contenu dans la « Qualité affective » (QA), « Impulsions agressives » (RA) et « Valeurs et normes morales » (IN). On peut conjecturer que pour se protéger, l'enfant pourrait souvent supprimer, inhiber ou escamoter les vestiges des fantasmes compétitifs et destructifs, qui semblent encore trop dangereux et réels. En fait, lorsque

nos enfants arriveraient à se connecter avec leurs fantasmes et leurs expériences affectives objectales, ils éprouveraient pendant cette période principalement des affects négatifs et pénibles. Il semblerait que le risque de la perte de l'amour des parents, de l'abandon ou le rejet des autres dans les liens interpersonnels (« Qualité affective » (Q niveau A3)) est encore présent. L'ambiance affective peut être vécue comme menaçante et même parfois persécutrice avec un caractère malveillant (« Qualité affective » (QA niveau 2-1)). De plus, nous observons que lorsque l'agressivité émerge de chez les enfants de 5-6 ans, elle serait externalisée impulsivement de façon plus ou moins destructive et sadique (« Impulsions agressives » (RA niveau 2-1)). Sinon elle serait reconnue et vécue passivement ou tournée contre eux-mêmes (« Impulsions agressives » (RA3)). Les expressions d'affects et l'agressivité ressenties pourraient représenter la projection de sentiments de culpabilité primitifs, d'hostilité, d'agressivité et de destructivité (Colarusso, 1992; Kernberg, 2005; Klein, 1962; Osterrieth, 1989; Palombo, 2009), ainsi que la peur de représailles (*retaliation*) parentales, qui peuvent être encore active pendant cette période.

Théoriquement, à cette étape de l'enfance la permanence de l'objet libidinal est déjà réussie. L'enfant semble être capable de se représenter mentalement ses parents et de fantasmer par rapport à eux, à lui-même et aux liens entre eux (« Complexité des représentations (CR, niveau 3) » et « Investissement affectif (IA, niveau 4) » (Mahler, 1975). Cependant, nous pouvons imaginer que dues aux limites cognitives et à la détresse provoquée par le conflit ou ses résidus, l'enfant pourrait se représenter l'objet et soi-même seulement par une approche très simple, unidimensionnelle ou clivée (« Complexité des représentations » (CR niveau 3)). Ce clivage de l'objet pourrait être compris par la conjecture que la manifestation du mouvement interne d'idéalisation d'un des parents en opposition à la rivalité avec l'autre, pourrait être encore présente. L'amour et la haine s'adresseraient à tour de rôle à chacun des parents, dans une tentative pour retrouver de la gratification, du soutien narcissique et un sens de soi dont l'enfant aurait besoin (Colarusso, 1992; Kernberg, 2005; Kohut, 2001; Mahler, 1975; Osterrieth, 1989; Palombo, 2009; Tyson et Tyson, 1996; Winnicott, 1982). Bien que l'expression d'un regard sur lui-même et sur ce qui il est ne semblerait pas être fréquent chez nos enfants (haute fréquence de notes par défaut dans « Estime de soi (ES) » et « Identité et cohérence du soi (ICS) »), on pourrait

émettre l'hypothèse que l'identité de l'enfant ne serait pas encore consolidée. On pourrait également insinuer que l'immaturité du Moi et du Surmoi ne lui permettrait pas encore une intégration des différentes identifications et une meilleure contenance des angoisses.

D'après nos résultats, l'identité et la cohérence du soi pourraient être fluctuantes et ancrées aux événements externes. Nous présumons que l'identité pourrait être encore attachée aux réactions des parents (ICS niveau 1-2-3-4). Ils montreraient des sentiments d'instabilité et le sentiment d'être perdu qui exprimeraient un manque de sens de soi. D'emblée, quand l'enfant exprimerait une image de soi, elle serait principalement négative. En nous inspirant de la théorie, nous pourrions imaginer que les enfants qui sont encore dans le stade œdipien et son déclin, avec leurs fantasmes de compétition vis-à-vis de leur adversaire et leurs sentiments de culpabilité primitifs, ainsi que leurs traces, favoriseraient chez l'enfant l'expérience d'une faible estime de soi, de sentiments d'infériorité et d'inadéquation et même parfois, du ressenti de honte et de haine sur soi, aspects observés dans l'échelle « Estime de soi (ES) » et « Identité et cohérence de soi (ICS) ». Des sentiments de grandiosité ont été observés aussi chez les enfants (ES3), lesquels nous imaginons qui pourraient émerger comme une tentative de se rassurer et de nier leur impuissance (Colarusso, 1992; Osterrieth, 1989).

Bien que les enfants évalués n'exprimeraient pas souvent ce qu'ils éprouveraient par rapport aux interdictions et aux normes (« Valeurs et normes morales » (IN)), on pourrait conjecturer que c'est peut-être une sorte d'expression d'inhibition, de déni ou d'évitement du conflit. Du moment que cette thématique émerge dans leurs récits, la présence d'un Surmoi encore immature pourrait être présumée (IN niveau 1-2-3). À cet âge, ils pourraient être toujours centrés sur leurs désirs; alors, prendre en considération les besoins des autres serait plus difficile (Colarusso, 1992).

La littérature explique que l'enfant réalise que ses désirs ne seront pas accomplis et qu'il ne pourra jamais vaincre son concurrent qui est plus grand et puissant que lui (Osterrieth, 1989). Cela, en plus de la peur de potentielles représailles parentales, accordées dans « Qualité affective

(QA) » et « Impulsions agressives (RA) », amènerait l'enfant à imiter et à s'identifier au parent du même sexe dans le but de pouvoir se rapprocher du parent du sexe opposé. Ce fantasme serait l'expression encore une fois de sa pensée égocentrique ce qui est observée dans presque toutes les dimensions du SCORS-G. L'enfant internaliserait progressivement la censure et les exigences des parents, ce qui le fait devenir les siennes. Dans les meilleures des situations, il passerait progressivement au stade suivant, avec tous les nouveaux défis sociaux et de régulation de soi que cela comporte.

5.3.2 Les dimensions de la relation d'objet du SCORS-G de l'enfant pendant l'étape de latence (7 à 10 ans)

Ce qui pourrait aller dans le même sens que la théorie, nos résultats montreraient que chez l'enfant de 7-8 ans, un accroissement significatif des compétences cognitives, sociales, affectives et psychiques peut survenir (Colarusso, 1992; Golse, 2010; Piaget et Angles, 2001; Piaget et Marfá, 1994; Tréca et Bidault, 2015; Tyson et Tyson, 1996). Après le déclin du conflit œdipien, avec la progressive identification de l'enfant aux parents et l'utilisation de mécanismes de refoulement pour maintenir dans l'inconscient les relations d'objet internalisées inacceptable (Kernberg, 1986, 2005) : le Moi et le Surmoi deviendraient plus organisés et intégrés. Nos enfants évalués montreraient une meilleure capacité de discrimination entre l'interne et l'externe, un significatif meilleur testing de la réalité et une diminution notable des tendances égocentriques. Ceci aurait été suggéré dans nos résultats de recherche par la diminution significative des fréquences de réponses des niveaux 1 et 2 dans toutes les dimensions de relation d'objet représentant l'égocentrisme, la confusion et l'immaturation extrême. Nous pouvons conjecturer que ces fonctions continueraient à évoluer de façon très graduelle pendant toute l'étape de latence (de 7-8 ans à 9-10 ans), ce qui soutiendrait les postulats de Westen (Westen, 1989, 1990; Westen *et al.*, 1991), qui a observé que les RO continuent de se développer au-delà de l'étape œdipienne.

L'enfant à cette étape ne serait pas encore détaché affectivement de ses parents, mais il serait primordial pour lui d'explorer son environnement et de rechercher de la gratification et de

la reconnaissance dans de nouveaux objets qui se trouvent dans le monde extérieur (Colarusso, 1992; Golse, 2010, 2015b). Les enfants évalués dans notre recherche montreraient effectivement un fort intérêt pour s'investir dans les liens sociaux (« l'Investissement affectif » (IA)); et bien que ces liens puissent être encore superficiels et centrés sur leurs propres intérêts, la capacité de s'attacher, de reconnaître les besoins des autres ainsi que les notions de réciprocité et d'empathie semblent être beaucoup plus présentes (IA 4-5-6). Cette capacité semblerait évoluer davantage en maturité avec l'âge, ce qui va dans le même sens des observations théoriques et des recherches précédentes (Allen et Fonagy, 2006; Colarusso, 1992; Fonagy et Target, 2012; Golse, 2015a; Griffa et Moreno, 2005; Niec et Russ, 2002; Tyson et Tyson, 1996; Westen *et al.*, 1991). Par le biais d'hypothèses, le déploiement social serait aussi favorisé par une capacité croissante de comprendre le monde, les relations interpersonnelles ainsi que leurs propres comportements et ceux des autres (« Complexité des représentations (CR) 4-5-6 »; « Causalité sociale (CC) 4-5-6 »; « Valeurs et normes morales » (IN) 4), lesquels pourraient aussi représenter éventuellement une meilleure capacité de symboliser et de sublimer.

Graduellement, les enfants de 7 à 10 ans comprendraient et interprèteraient mieux les actions des gens et leurs réactions potentielles. Ils pourraient probablement arriver à expliquer les faits qui se passent à l'extérieur du monde d'une façon simpliste, mais logique et cohérente (« Causalité sociale » (CC)). Cela supposerait avoir un impact significatif dans leurs relations d'objet, car ils pourraient éventuellement maintenir de meilleurs échanges avec leurs pairs à l'école, suivre des activités de groupe ainsi que s'adapter aux exigences sociales et culturelles (Golse, 2010; Griffa et Moreno, 2005; Kernberg, 1986, 2005; Klein, 1987; Mastio, 2010; Tyson et Tyson, 1996; Winnicott, 1982)

Les dilemmes moraux, comme une manifestation directe du Surmoi, seraient minimalement abordés par nos enfants dans leurs récits. Toutefois, nous observons qu'avec l'âge (9-10 ans), les enfants présenteraient plus d'intérêt ou moins d'inhibition pour exprimer l'investissement des « Valeurs et des normes morales (IN) ». Notre analyse portée sur les fréquences suggère spéculativement que le Surmoi serait en évolution pour une possible consolidation, dont

les manifestations peuvent être variables. Par ce fait, les enfants pourraient autant demeurer centrés sur la punition et la récompense dans les interactions (expression moins mature du Surmoi). Ils pourraient également montrer de la préoccupation pour les besoins des autres, de l'internalisation des règles et des normes sociales ainsi que l'apparition de culpabilité et de remords (manifestation d'un Surmoi plus intégré), plus que les enfants de l'étape précédente. D'un point de vue théorique, ces résultats spéculeraient que l'identification de l'enfant basée sur des idéaux parentaux, son interaction avec les objets du monde externe et social, ainsi que son développement cognitif, favoriseraient l'internalisation très graduelle du Surmoi; à savoir, un processus primordial pour la vie psychique de l'enfant.

Nos résultats pourraient suggérer que l'inhibition et l'évitement affectif observé dans la « Qualité affective des relations (QA) » diminuerait durant la période de latence. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'en raison de la probable acquisition avancée et grandissante du langage pour s'exprimer et des fonctions organisatrices du Moi, les enfants pourraient être davantage capables de reconnaître l'atmosphère et les attentes affectives positives ou négatives des relations interpersonnelles. Hypothétiquement, nous imaginons qu'ils pourraient mieux représenter les affects engendrés des relations objectales internalisées dans l'interaction avec leur expérience actuelle avec les objets réels. Nous présumons que chez les enfants de 7 à 10 ans en général, ils auraient une meilleure capacité de reconnaître et éprouver des expériences affectives positives que chez les enfants plus jeunes. Parallèlement, nous observons également une possible diminution des fantasmes sadiques extrêmes ((« Impulsions agressives (RA1) » et « Qualité affective (QA1) »), ce qui pourrait représenter en guise de supposition, l'utilisation des mécanismes de refoulement pour gérer les fantasmes primitifs. Cependant, nous sommes portés à présumer que les impulsions agressives continueraient à être conflictuelles dans cette étape de vie (7 à 10 ans). Les participants de notre étude n'évoqueraient pas souvent des thématiques agressives, mais lorsqu'ils abordent la colère: soit ils la manifesteraient passivement en tournant cette agressivité contre eux-mêmes (manifestation moins mature), soit ils l'internaliseraient en niant le conflit (manifestation plus mature au niveau du comportement, mais pas forcément au niveau psychique).

La représentation de soi durant cette période d'âges serait déjà complètement différenciée de l'autre (très peu de récits de niveau 1 dans « Complexité des représentations » (CR)) (Kernberg, 1986, 2005; Kernberg *et al.*, 2002; Mahler, 1977). Spéculativement, nous pourrions postuler que le Moi et le Surmoi réguleraient mieux les pulsions, les besoins et les fantasmes en s'adaptant à la réalité externe et consensuelle. Les enfants seraient plus souvent capables de reconnaître leurs états internes et ils arriveraient éventuellement à mieux réfléchir sur ce que l'autre pense ou ressent, tout en étant plus conscients de l'impact qu'ils ont sur les autres (CR 4-5-6). Ceci avèrerait la supposition qu'ils auraient une meilleure capacité de mentalisation, ce qui représenterait une tâche développementale importante (Fonagy et Target, 2012; Tyson et Tyson, 1996). Les descriptions psychologiques simples et clivées qui demeureraient encore présentes (CR 3), diminueraient progressivement et donneraient lieu à des représentations d'objet qui seraient possiblement de plus en plus intégrées et multidimensionnelles (Kernberg, 2005; Klein, 1962, 2008).

La dimension « Identité et cohérence du soi » (ICS) ne semblerait pas être un enjeu majeur pour les enfants de 7 à 10 ans évalués dans notre étude. Cependant, nos résultats montreraient que chez les 7-10 ans, l'intégration de l'identité et le sens de soi unique, telle qu'elle est mesurée avec le système SCORS-G, ne serait pas encore établie. Lorsque l'enfant chercherait à se définir, il le ferait dans un contexte de groupe, sans nécessairement évaluer les qualités de sa propre identité (Colarusso, 1992; Denis, 2004; Graves, 2008; Kernberg, 2005). Toutefois, il semblerait que plus les enfants sont âgés, plus ils auraient un intérêt pour s'auto-observer et se donner de la valeur (Estime de soi, ES). Dans le même sens que la théorie, pendant la période de latence, ils démontreraient davantage des sentiments d'infériorité et d'insécurité par rapport à leurs compétences. Ils sembleraient être critiques envers eux-mêmes. Hypothétiquement, ces points pourraient suggérer des manifestations du Surmoi et de l'héritage du conflit œdipien (Denis, 2004; Golse, 2010, 2015a). Dans un même ordre d'idées, quand la définition identitaire est abordée, elle pourrait exhiber également des sentiments d'insécurité et de fragilité. Au niveau de l'estime de soi (ES), chez les enfants de 7 à 10 ans pourraient émerger tout de même des

sentiments de fierté, plus positifs et valorisants que chez les enfants plus jeunes, ce qui pourrait éventuellement renvoyer aux nouveaux intérêts intellectuels et sociaux.

5.3.3 Synthèses des dimensions des relations d'objet du SCORS-G chez les enfants de 5 à 10 ans

D'après l'analyse de nos résultats exploratoires et descriptifs, les enfants âgés de 5 et 6 ans sembleraient être encore égocentriques. Ils seraient davantage centrés sur leurs besoins et ils auraient une tendance à être plus impulsifs dans leurs manifestations affectives que les enfants plus vieux. Nous pouvons supposer qu'ils auraient de la difficulté à se représenter, décoder et à concilier leurs affects. De ce fait, ils auraient un nombre limité d'expressions émotionnelles pour s'investir dans leurs relations interpersonnelles, mais lors de certaines occasions, ils pourraient déjà reconnaître leur besoin d'attachement et de ressentir de l'amitié. Ils percevraient plus souvent le monde comme étant menaçant et ils éprouveraient des sentiments d'instabilité de soi, d'impuissance et d'infériorité.

À 7-8 ans, les enfants montreraient une décentralisation et une meilleure capacité à reconnaître leurs sentiments et les caractéristiques des relations que les plus jeunes. Les enfants auraient une compréhension progressive des interactions sociales et des valeurs morales. Ils exhiberaient plus de capacités à discriminer les conséquences des actions et à ressentir de l'empathie et de la réciprocité.

Les enfants de 9-10 ans, parallèlement à leur incrément à aborder les différentes thématiques évaluées, exprimeraient de façon plus subtile une plus grande fréquence de notes basses (plus d'immaturation et d'impulsivité) par rapport aux enfants de 7-8 ans, dont la signification serait intéressante à explorer de surcroît.

Ainsi, même si nous observons une similaire régulation émotionnelle et des impulsions chez les enfants de 7-8 ans et de 9-10 ans, dans nos résultats, ce dernier groupe manifesterait tout

de même une tendance à éprouver davantage d'affects négatifs par rapport au monde externe et à soi-même que les enfants de 7-8 ans (Estime de soi, Impulsions agressives et Qualité affective). Ces résultats pourraient suggérer que plus l'enfant grandit (9-10 ans), plus il découvre le monde externe, plus il est conscient de soi, des autres et des enjeux. Ces conjectures pourraient continuer à être explorées, parce que nous reconnaissons que ces résultats pourraient avoir plusieurs explications.

Finalement, le développement des différentes compétences et qualités chez l'enfant est hétérogène, pas harmonieux et non linéaire. Le processus développemental se passe de manière progressive, dans un rythme individuel où des régressions ou des arrêts du développement dans un domaine peuvent aussi survenir à n'importe quel moment de la vie. Avec toutes ces observations, nous avons choisi intentionnellement de comparer les dimensions des RO du SCORS-G des enfants d'âges consécutifs; alors la possibilité de retrouver des chevauchements entre les trois groupes était grande. Nous voulions justement explorer ces différences qualitatives entre les groupes malgré ces éventuels chevauchements. Dans nos résultats, nous observons que même si dans la comparaison de moyennes les éléments cliniques ne semblaient pas tellement significatifs, l'analyse de fréquences de notes semblait aller dans le même sens que les tendances développementales montrées par les analyses statistiques dans les différentes dimensions du SCORS-G.

Toutefois, au niveau plus spécifique, nous reconnaissons que les enfants peuvent manifester plus de maturité dans une échelle et pas dans une autre à n'importe quel âge. Ils peuvent aussi exprimer différents degrés de maturité dans une même échelle comme réponse à de différents stimuli et à différents moments de son développement. Ainsi, une analyse de moyennes de groupes ne donne que des éléments référentiels et partiels du développement des RO chez l'enfant. Elle ne tient pas compte des processus évolutifs généralisables. Dans notre recherche spécifiquement, les multiples nouvelles variables que nous avons incorporées dans notre design de recherche font que la portée de nos résultats reste descriptive et spécifique pour la population étudiée.

Pour conclure, les modèles théoriques et les résultats des recherches de populations ne peuvent pas représenter le développement de la vie psychique d'un enfant, qui suit absolument un parcours particulier et unique.

5.4 Utilisation du CAT comme matériel verbal

À notre connaissance, notre étude est la première à utiliser le Test d'Aperception Thématique auprès d'enfants (CAT) avec le SCORS-G dans le but d'observer les facteurs développementaux de RO chez une population non clinique. Le Test d'Aperception Thématique (TAT) a été privilégié dans toutes les recherches précédentes faites avec le SCORS avec un objectif similaire (Auletta *et al.*, 2018; Niec et Russ, 2002; Westen *et al.*, 1991).

Ce choix a été motivé par les observations faites par différents chercheurs et cliniciens qui avaient remarqué que les enfants semblaient moins enclins à élaborer des histoires avec les planches du TAT. Même à partir de la recherche développementale avec le SCORS et le TAT faite par Niec et Russ (2002), es auteures proposent pour les futures recherches l'utilisation d'un test verbal spécialement créé pour les enfants, le CAT.

Les narrations obtenues aux planches du CAT dans notre recherche ont pu être analysées par l'entremise du SCORS-G sous les mêmes paramètres proposés pour d'autres matériels narratif (Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011; Stein et Slavin-Mulford, 2018), ce qui confirmerait que leurs récits sont valides pour être examinés par cette méthode. Il faut se rappeler que le CAT a déjà été utilisé en lien avec le SCORS dans deux recherches publiées avec des populations cliniques (Bieliauskaitė et Kuraitė, 2011; Turcotte, 2015).

Une comparaison directe des résultats du SCORS obtenus à l'issue du TAT et du CAT n'est pas possible. Cependant, d'après nos observations, nous pouvons supposer que le CAT semble stimuler chez les enfants l'apparition plus fréquente des contenus ainsi que des notes moyennes plus hautes dans certaines dimensions de RO par rapport au TAT. Ainsi,

« l'investissement affectif dans les relations (IA) » a été évoqué dans plus de 90 % des 1560 récits du CAT créés par les enfants qui ont participé à notre étude. Niec et Russ (2002) ont identifié une très basse fréquence des relations interpersonnelles dans les huit récits donnés par des enfants de 8 à 10 ans dans leur étude. Elles ont attribué ce résultat à la pensée concrète des enfants et aux quatre planches du TAT utilisées qui ont un seul personnage. De plus, les moyennes obtenues par Auletta *et al.* (2018) à cette dimension (IA) et à la Complexité de la représentation (CR) tendent à être plus basses que les nôtres, malgré le fait d'avoir évalué des enfants plus âgés (7 à 13 ans). Ces observations pourraient s'expliquer effectivement du fait que dans 9 des 10 planches du CAT, deux personnages ou plus apparaissent (dans l'une d'elles le nombre de personnages est ambigu), ce qui soutiendrait l'hypothèse de Niec et Russ (2002) qui stipule que plus il y a de personnages dans la planche, plus est facilitée l'apparition d'Investissement affectif (IA)

Toutefois, on pourrait aussi estimer que les caractéristiques des planches du CAT, qui évoquent des scènes avec des thématiques propres aux enfants, induisent plus à un investissement affectif et à la projection des états internes. Dans nos résultats, même les enfants de 5-6 ans, qui ont une pensée plus concrète, ont souvent évoqué ces deux dimensions de RO, bien qu'au niveau très simple. Cette hypothèse va dans le même sens que Myler, Rosenkrantz et Holmes (1972), contiennent une plus haute productivité verbale ainsi qu'une créativité et une organisation plus développées qu'au TAT chez les filles de 2^{ème} année.

Cette observation est encore plus significative si nous considérons que contrairement à la consigne classique du TAT, qui donne une structure et une directive pour la création narrative, nous avons choisi d'utiliser une consigne neutre, adaptée de l'école française. Cette consigne ne donne pas beaucoup de support à l'enfant (moins de Moi auxiliaire), avec le but d'observer sa façon individuelle de percevoir, d'organiser, de se défendre et d'exprimer ses fantasmes. Dans notre recherche, les participants sont parvenus à construire des histoires pour toutes les planches présentées, même si quelques récits sont très descriptifs, surtout chez les plus jeunes enfants. Il serait quand même intéressant d'observer si avec la consigne traditionnelle, les enfants sont en mesure d'inventer des histoires encore plus riches pour évaluer les dimensions du SCORSG.

D'autre part, dans plusieurs échelles, notamment celles de « Investissement affectif des normes morales », « Impulsions agressives », « Estime de soi » et « Cohérence de soi », les notes qui représentent l'absence sont très élevées (de 41 % à 73 % des récits). Ceci suggère, en plus de l'interprétation clinique de l'utilisation possible de mécanismes de défense d'inhibition et d'isolement, que l'ensemble de toutes les planches du CAT n'arrive pas à saturer ces dimensions, telles que définies par le SCORS-G. Il serait intéressant de comparer les notes neutres de ces dimensions avec celles obtenues au TAT parce que des implications cliniques et interprétatives importantes pourraient en être tirées.

Le lien entre la nature des planches utilisées du TAT et l'évocation des réponses à différentes dimensions du SCORS a été bien documenté (Auletta *et al.*, 2018; Bram, 2014; Siefert *et al.*, 2018; Siefert *et al.*, 2016; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein *et al.*, 2014). Des planches positives, négatives et neutres au TAT ont été identifiées. Même si ce n'est pas l'objectif principal de notre recherche, nous avons tout de même observé que les différentes planches du CAT évoqueraient plus ou moins des dimensions du SCORS-G. Par exemple, la planche 7 du CAT, dont le contenu manifeste est: « Dans la jungle, un tigre saute vers un singe. Le singe semble s'accrocher à des lianes » (Boekholt, 2006), est la planche qui présente le moins de notes par défaut dans toutes les dimensions et dans tous les groupes d'âge. Cela pourrait suggérer, entre autres, que les enfants auraient besoin d'être incités avec des images plus explicites pour observer les dimensions évaluées, de manière que les mécanismes inhibiteurs et de blocage diminuent. Cette planche a un contenu latent relié à l'angoisse de castration, qui semblerait faire réagir davantage les enfants étant donné leur âge.

En outre, les planches du CAT ont été élaborées en pensant spécifiquement à explorer des thématiques, conflits et préoccupations liés aux étapes du développement de l'enfant. D'après les auteurs (Bellak et Abrams, 1993; Bellak et Adelman, 1966; Bellak *et al.*, 1965, 1966/2007; Bellak et Sorel-Bellak, 2007; Schwartz et Caride, 1998) les planches peuvent être rassemblées en des contenus subjacents (attachement, agression, rivalité, etc.). Dès lors, l'analyse des dimensions des ensembles thématiques serait intéressante à observer.

Finalement, il faut considérer qu'une même planche du CAT va éveiller des fantasmes, des conflits et des besoins différents en chaque enfant. Comme dans la plupart des tâches de performance, même si les enfants observent le même dessin, chaque enfant va combiner plusieurs facteurs personnels, conscients et inconscients, actuels et historiques pour créer son récit et faire de sa narration, une production unique. En conséquence, bien que pour notre recherche nous utilisons des données générales obtenues avec le SCORS-G, il y a toujours de l'information plus spécifique qui n'est pas possible à saisir sans une analyse qualitative.

5.5 Utilisation du SCORS-G chez les enfants

Le SCORS et le SCORS-G ont été utilisées et validées dans plusieurs recherches auprès d'enfants (Auletta *et al.*, 2018; Bieliauskaitė et Kuraitė, 2011; Freedensfeld *et al.*, 1995; Niec et Russ, 2002; Pinto *et al.*, 2011; Weise et Tuber, 2004; Westen *et al.*, 1991) et adolescents (Bram, 2014; Conway *et al.*, 2014; Conway *et al.*, 2010; DeFife *et al.*, 2013; Fantini *et al.*, 2013; Gregory et Mustata, 2012; Porcerelli *et al.*, 2011; Thompson-Brenner *et al.*, 2010; Westen, Ludolph, Block, *et al.*, 1990). L'analyse des dimensions du SCORS-G nous a fourni d'importants repères sur les différences des dimensions de RO des enfants de la population étudiée. Cependant, d'après notre recherche, il faut réfléchir à certaines considérations concernant l'utilisation de cet instrument auprès d'enfants.

Les notes neutres (absence de la variable dans le récit) qui ont sept des huit dimensions des RO peuvent être représentées par les notes 2, 4 ou 5 selon la dimension. En suivant les postulats du SCORS-G, nous rappelons que les notes les plus basses représentent plus d'immatunité ou de psychopathologie; et que les notes les plus hautes évoquent plus de maturité et d'adaptation. Néanmoins, ce n'est pas toujours évident de comprendre le rationnel du niveau choisi dans l'échelle de Lickert de 1 à 7 pour l'absence de la variable (note neutre) dans le continuum de maturité des RO.

Ces scores par carence, pourraient induire certaines interprétations erronées dans les études développementales si une analyse plus détaillée n'est pas faite. En effet, la moyenne obtenue à chaque dimension pourrait monter ou descendre significativement à partir des hautes fréquences d'absence de la variable. Par conséquent, nous pourrions placer le fonctionnement d'un enfant (ou d'un groupe d'enfants) dans un niveau de maturité ou d'immaturité dans une dimension, dont la note moyenne représente l'absence de contenu plutôt que le niveau de fonctionnement et maturité réel de l'enfant. Par exemple, un enfant peut ne pas aborder la thématique d'une dimension dans aucun de ses récits et obtenir une moyenne de 4. Cette note ne représente pas nécessairement plus de maturité qu'un autre enfant qui a eu une moyenne de 3,6 mais qui, dans ses récits, a eu des notes de 6 (plus de maturité) ou de 3 (moins de maturité).

Cet aspect a mérité encore plus de réflexion dans le cadre de notre recherche, car à partir de nos observations qualitatives, les notes par défaut pourraient avoir différentes interprétations psychologiques, lesquelles sont parfois de valeurs opposées. La note d'absence pourrait représenter des éléments positifs et plus matures tels que l'absence de conflit et de préoccupation reliés à la variable examinée ou l'utilisation de mécanismes défensifs adaptatifs, comme le refoulement et le déplacement. Cependant, ces notes peuvent, en d'autres circonstances, représenter des mécanismes moins matures ou plus problématiques : mécanismes massifs d'inhibition, évitement ou déni. La note par défaut pourrait exhiber aussi de l'immaturité cognitive et verbale de l'enfant pour se représenter la variable ou alors cette note pourrait simplement notifier que le stimulus n'a pas saturé la thématique explorée (stimuli neutres), tel qu'il a été discuté dans le point précédent sur l'utilisation des planches du CAT.

Turcotte (2015) et Bouvet (2010) ont déjà stipulé que les notes d'absence de la variable posent des difficultés aux analyses des dimensions RO, mais dans le contexte de la recherche développementale, nous n'avons que très peu d'antécédents de réflexions faites autour de ce sujet. Seulement Niec et Russ (2002) avaient remarqué que dans les récits de leur échantillon, l'investissement affectif (IA) apparaissait rarement (attribué au TAT). Nous ignorons la fréquence

des notes par défaut dans les autres études, information qui favoriseraient probablement la discussion par rapport à l'interprétation des données SCORS.

Ces réflexions ne contredisent nullement l'utilité du SCORS-G auprès des enfants. D'ailleurs, il semble indispensable pour la recherche et même pour la clinique de posséder des instruments d'évaluation valides comme le SCORS-G, qui permettent d'objectiver des données qualitatives et des contenus subjacents. Ils favorisent la comparaison en différents temps ou entre différents groupes. Nous comprenons aussi qu'il est très difficile qu'une échelle objective suffise à saisir les détails et les éléments particuliers, surtout si nous explorons des éléments plus inconscients.

En fait, nous considérons que les données obtenues de la cotation du SCORS-G, même exploratoires, sont intéressantes. Il est possible de réaliser davantage d'analyses descriptives et d'observations qualitatives pour avoir des résultats plus précis. L'équipe de Westen *et al.* (1991) dans leur recherche, avaient déjà présenté les analyses de fréquences des notes pour démontrer les trajectoires développementales des dimensions RO du SCORS. Malheureusement, cette tendance n'a pas été toujours suivie par les autres chercheurs, ce qui permettrait pourtant des analyses plus fines et des comparaisons de résultats plus poussées.

De notre point de vue, notre analyse de pourcentages de fréquences de notes a été essentielle pour mieux comprendre les possibles trajectoires développementales des échelles et pour élaborer des hypothèses interprétatives du fonctionnement psychique de l'enfant. Probablement, en raison de notre nombre élevé de données, les analyses qualitatives de fréquences sont allées dans le même sens que nos résultats de comparaison des moyennes, même si celles-ci ne montraient pas de façon évidente, un intérêt clinique. De plus, l'analyse de fréquences des notes d'absence par rapport à l'âge, qui dans certaines échelles étaient très élevées, suggère aussi la présence d'un facteur développemental dans presque toutes les dimensions SCORS-G.

Nous croyons que la cotation ou l'analyse des notes par défaut du SCORS-G pourrait être davantage améliorée pour son interprétation, surtout si elle doit être utilisée auprès d'enfants qui semblent omettre habituellement certaines dimensions de RO. Ces omissions pourraient sous-entendre différentes explications. Nous conjecturons que les omissions peuvent avoir une origine dans la nature conflictuelle de la dimension étudiée, peuvent aussi suggérer que dans le développement cognitif de l'enfant, celui-ci n'arrive pas encore à verbaliser les caractéristiques de ses représentations d'objet, et ses omissions pourraient aussi montrer la faiblesse de la planche à stimuler l'apparition de la thématique, entre autres. Ces hypothèses peuvent être intéressantes à être investiguées dans de futures études.

Finalement, comme Stein et Slavin-Mulford (2018) l'ont déjà indiqué, certaines dimensions du SCORS-G semblent être plus difficiles à faire sortir dans les récits. Nous avons effectivement remarqué que dans notre étude, les enfants n'ont pas souvent donné de contenu dans « Investissement des valeurs et des normes morales » (IN), « Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA), « Estime de soi » (ES) et « Identité et cohérence du soi » (ICS) (la plupart, plus de 50 % d'absences pour chaque groupe d'âge). Cela pourrait s'expliquer en partie par les stimuli présentés pour élaborer les récits, mais nous croyons aussi que les descriptions des niveaux des nouvelles échelles incorporées dans le SCORS-G ((RA), (ES) et (ICS)) pourraient être encore affinées afin de mieux saisir les contenus subjacents. Plus de recherches auprès de la population infantile pourraient être envisagées pour préciser s'il est nécessaire d'adapter certaines descriptions des niveaux pour l'utilisation du SCORS-G chez les enfants.

5.6 Limites de la recherche

Bien que nous ayons obtenu des observations intéressantes par rapport aux dimensions de RO du SCORS chez les enfants chiliens de trois groupes d'âge, qui semblent aller dans le même sens que la théorie et les recherches précédentes, plusieurs caractéristiques de notre étude contribuent à ce que nos résultats soient d'une portée limitée et qu'ils restent de caractère exploratoire descriptif.

Notre étude a incorporé plusieurs variables qui n'ont pas été explorées avant. Il s'agit de la première recherche développementale qui utilise le CAT en lien avec la méthode SCORS, la première à évaluer de jeunes enfants de 5-6 ans et de surcroît faite auprès d'une population chilienne. Étant donné nos choix méthodologiques, nous ne pouvons pas attribuer nos résultats à une variable spécifique et discriminer les facteurs particuliers qui font ressortir nos résultats.

Par rapport à l'âge de la population examinée, nous avons décidé de regrouper les enfants en utilisant des repères théoriques du développement, en groupes d'âge séquentiel. Comme les processus de développement sont hétérogènes, discontinus et pas toujours harmonieux et progressifs, nous avons dans chaque groupe des enfants avec une grande diversité de maturité dans différents domaines. Il est très probable que le chevauchement de maturité agisse sur les caractéristiques des groupes, ce qui relativise nos résultats.

Notre échantillon provient d'une population chilienne, qui implique probablement que les facteurs culturels puissent être la source de différences dans le développement, qui mériteraient d'être explorées dans une nouvelle étude.

Quant à la méthodologie, notre étude est transversale, alors nos résultats ne rendent pas compte directement de l'évolution des RO chez le même enfant et elle ne permet pas non plus d'inférer des liens de causalité entre les niveaux des dimensions de RO et l'âge. Nos résultats nous permettent de décrire les tendances développementales et les différences générales dans les dimensions de RO chez des enfants de trois groupes d'âge distincts, dans un moment déterminé de leur vie psychique.

D'autre part, nous n'avons pas utilisé d'autres instruments pour confirmer ou contraster nos analyses. Quoique notre échantillon provienne d'une population non clinique et sans problèmes cognitifs sévères; des mesures affectives ou cognitives complémentaires sont souhaitables pour renforcer les observations descriptives et les interprétations.

Comme il s'agit de l'évaluation des relations d'objet, les antécédents familiaux et sociaux ainsi que les anamnèses des enfants participants auraient apporté des informations supplémentaires significatives pour approfondir nos analyses. Cependant, compte tenu du grand nombre de données que nous avons analysé (l'ardu travail que représentait de coter 1560 histoires avec huit dimensions du SCORS-G), nous avons pris la décision de ne pas rajouter d'autres informations pour cette recherche.

Par rapport au SCORS-G, un grand nombre de récits d'enfants de tous âges n'ont pas abordé de contenu relié aux dimensions « Normes et valeurs morales (IN) », « Ressenti de l'agression (RA) », « Estime de soi (ES) » et « Cohérence de soi (ICS) » (la plupart à plus de 50 % par groupe d'âge). Même si nos résultats globaux reflétaient une certaine cohérence avec les postulats théoriques, étant donné qu'une seule recherche jusqu'au présent, à notre connaissance, a pu mener une étude avec des enfants qui incluait les trois dernières dimensions nommées plus haut en provenance du SCORS-G, ces résultats doivent être considérés avec précaution.

La méthode SCORS-G exige d'incorporer les notes d'absence pour obtenir la note globale de la dimension. Cependant, ces notes neutres (niveau 2, 4 ou 5 dépendent de l'échelle), qui ont été largement discutés dans la section de l'utilisation de ce système auprès d'enfants, peuvent influencer les moyennes de façon qualitativement imprécise concernant la maturité ou l'immaturité de chaque enfant et des groupes d'enfants. Même si nous avons réfléchi aux possibles interprétations psychologiques et méthodologiques des hautes fréquences de notes d'absence, elles représentent tout de même une difficulté dans l'interprétation de certaines dimensions RO chez les enfants. De surcroît, la littérature montre très peu de réflexions sur ce sujet, ce qui pourrait indiquer que ces notes ne causent pas de difficultés chez des populations plus âgées. En plus de spécifier le rationnel de la place des notes d'absence dans l'échelle de Lickert, qui suppose une ligne développementale, une révision au système de cotation ou d'interprétation de ces notes par défaut serait très favorable pour améliorer le SCORS-G, surtout dans son utilisation auprès d'enfants. En regardant nos analyses de distribution d'effectifs par niveau SCORS par groupe d'âge, nous présumons que des différences statistiques encore plus significatives (et en

conséquence développementales) pourraient se retrouver entre les groupes d'âge, si une calibration des notes d'absence ou une analyse réajustée était faite dans ce sens.

Une autre limitation par rapport au SCORS-G est que l'entraînement pour son utilisation requiert un important investissement de temps. Le besoin de compter sur des coteurs expérimentés pour arriver à de bons indices de fiabilité (analyse interjuge), a impliqué un travail soutenu et complexe pendant plusieurs mois, ce que nous considérons difficile à reproduire. D'ailleurs, pour cette recherche, en plus du temps investi pour l'entraînement de l'échelle, il s'est ajouté le temps consacré à réfléchir à son application dans les récits du CAT, étant donné que nous n'avions pas de repères pour savoir s'il fallait faire des accommodations à certaines dimensions.

En conséquence, même si le SCORS-G est un système très intéressant pour l'évaluation des enfants, son utilisation dans le domaine de la recherche ou dans le domaine clinique peut devenir lourde. Cette complexité pourrait expliquer pourquoi très peu de recherches développementales ont été faites avec cette méthode. Il est recommandé de trouver des moyens d'alléger et de synthétiser l'entraînement pour un usage plus répandu.

5.7 Forces de la recherche

Notre étude se démarque des recherches précédentes dans le domaine du développement des relations d'objet chez les enfants sous plusieurs aspects, même si nos résultats sont encore qu'exploratoires et descriptifs.

Le nombre et la représentation de notre population étudiée, ainsi que le design balancé et soigné de notre recherche, contribuent à une caractérisation et à l'obtention de repères normatifs des dimensions des relations d'objet du SCORS-G avec le CAT chez les enfants chiliens de 5 à 10 ans, habitant dans le milieu urbain. Nos résultats pourraient servir de repères à des populations

avec des caractéristiques similaires (Latino-Américaines en zones urbaines), en plus d'apporter des informations à la recherche multiculturelle du développement (Dana, 1993).

D'après nous, c'est la toute première recherche qui compare 3 échantillons non cliniques d'enfants dans un continuum d'âge, la première à incorporer un groupe d'enfants plus jeunes (5-6 ans). Cela envisageait une comparaison et une exploration plus élargie des caractéristiques des dimensions de relations d'objet chez des enfants à différentes étapes de l'enfance, en considérant que les enfants ont des temps différents et uniques pour relever les différents défis de chaque étape du développement. Pour réaliser nos analyses, en plus d'adresser nos observations selon de possibles trajectoires développementales des dimensions de RO du SCORS, nous avons considéré des éléments théoriques du développement psychosexuel. Notre tentative de rassemblement de ces deux théories psychanalytiques pourrait ouvrir éventuellement l'exploration des éléments du développement intrapsychique de l'enfant d'une façon plus intégrée et complexe (Gilmore, 2014; Rangell, 2000). En plus, les interprétations faites à partir de nos résultats, même s'ils restent dans la spéculation, peuvent apporter des réflexions sur la période de latence, étant la période du développement la moins abordée par la recherche d'approche psychodynamique (Arbisio-Lesourd, 1997; Golse, 2010).

Le SCORS-G, comme méthode d'évaluation, a été largement utilisée avec la population clinique et non clinique, adulte et adolescente. Néanmoins, à notre connaissance, seulement une recherche italienne récemment publiée a exploré les relations d'objet avec le SCORS-G auprès d'une population infantile (Auletta *et al.*, 2018). Cette recherche, qui n'est pas directement comparable à la nôtre, a laissé plusieurs questions ouvertes par rapport aux facteurs développementaux des échelles moins testées (« Ressenti et gestion des impulsions agressives » (RA); « Estime de soi » (ES) et « Identité et cohérence du soi » (ICS)), sur lesquelles nous avons pu continuer à réfléchir. Ceci représente à notre avis une contribution dans l'avancée des connaissances dans le domaine des relations d'objet.

L'utilisation du matériel verbal obtenu du Test d'Aperception Thématique pour enfants (CAT) pour réaliser la cotation avec le SCORS, même s'il représente une source importante des facteurs inconnus qui peuvent affecter nos résultats pour une part, représente, à notre avis, un apport intéressant pour la recherche développementale des RO. Il a été choisi en suivant les recommandations des recherches précédentes, qui suggéraient d'utiliser le SCORS sur un test narratif spécialement conçu pour être répondu par des enfants. Le CAT, qui suppose de stimuler l'expression du fonctionnement psychique de l'enfant dans différents domaines (conflits, besoins, angoisses, défenses, entre autres), est une des tâches de performance les plus utilisées pour l'évaluation d'enfants en psychologie clinique (Brown et McGuire, 1976; Camara *et al.*, 2000; Cashel, 2002; Piotrowski et Keller, 1989) et dans le milieu psycho légale (Keilin et Bloom, 1986; Quinnell et Bow, 2001) dans toute l'Amérique. Cependant, les systèmes objectifs pour sa cotation et son analyse sont très rares. Son interprétation s'est faite généralement à travers l'analyse qualitative idéographique, qui requiert une solide formation théorique de la part du clinicien. Cela complique énormément la comparaison des résultats de différentes populations et dans différents moments de vie de l'enfant. Nous considérons que notre proposition d'analyser le CAT par l'entremise d'un système quantitatif objectif (le SCORS-G) apporte des informations préliminaires de l'association de ces deux instruments d'évaluation sur un échantillon non clinique de différents âges. Ceci représente un effort considérable afin d'analyser qualitativement et quantitativement le matériel verbal produit par des enfants, en annonçant la possibilité de continuer à progresser dans ce sens.

Nous avons analysé avec le SCORS-G l'ensemble des 10 planches du CAT, qui suppose un ordre d'administration invariable. Méthodologiquement, cela pourrait fournir de la fiabilité à nos résultats, étant donné qu'on recommande l'utilisation d'au moins 8 planches pour que les résultats puissent être analysés adéquatement avec le SCORS-G. D'ailleurs, l'utilisation du set complet des planches du CAT peut faciliter la reproduction des recherches, pour effectuer éventuellement des comparaisons de résultats. Les recherches faites jusqu'à présent auprès d'enfants avec le SCORS ont été difficilement comparables en raison du matériel verbal utilisé (la sélection et le nombre de planches du TAT), ainsi que l'ordre d'administration. Il est déjà reconnu

que ces facteurs peuvent affecter différemment l'apparition de certaines dimensions RO du SCORS (Auletta *et al.*, 2018; Bram, 2014; Siefert *et al.*, 2018; Siefert *et al.*, 2016; Stein *et al.*, 2014).

Finalement, nous considérons que notre analyse des fréquences de niveaux des dimensions RO dans les différents groupes d'âge et notre approche plus interprétative à partir des résultats obtenus avec le SCORS-G apportent des hypothèses intéressantes sur certains éléments subjacents du fonctionnement psychique des enfants. Ceci pourrait stimuler de nouvelles réflexions sur le développement chez l'enfant.

5.8 Implications cliniques et futures recherches

L'évaluation des relations d'objet chez les enfants est un processus complexe, qui représente toujours un défi, dû aux multiples facteurs et aux éléments inconscients qui doivent être considérés pour leur observation et leur analyse. Notre recherche semble soutenir les propos de Turcotte (2015) Bieliauskaitė et Kuraitė (2011) dans leurs recherches auprès des populations cliniques; à savoir que la méthode multidimensionnelle SCORS-G permettrait d'analyser le matériel verbal obtenu du CAT et d'accéder à des aspects subjacents du monde interne de l'enfant. Nos résultats exploratoires contribuent à faire progresser la connaissance du lien entre ces deux instruments, lesquels pourraient être envisagés dans de futures recherches pour l'avancée de l'évaluation des relations d'objet chez l'enfant.

Pour bien discriminer les éléments sains et psychopathologiques des manifestations des relations d'objet dans l'enfance, il est primordial de compter sur des données nosographiques à différents âges (Bram, 2014; Kelly, 2007; Kelly, 1996; Niec et Russ, 2002; Stein et Slavin-Mulford, 2018). Les résultats de notre recherche faite auprès d'une population infantile non clinique apportent des observations préliminaires sur les RO qui continuent d'aider à répondre à ce besoin. De plus, ils contribuent à l'obtention de repères des niveaux de maturité moyenne de trois groupes d'enfants chiliens de 5 à 10 ans dans les dimensions des relations d'objet du SCORS-G en lien avec le CAT. Ces informations pourraient servir de base pour de futures recherches auprès

de populations cliniques chiliennes et pour la recherche développementale multiculturelle des RO. Il est proposé que la comparaison des dimensions du SCORS-G entre des enfants de différentes cultures contribuerait encore plus à la connaissance des RO et à la diversité de ses manifestations (Auletta *et al.*, 2018; Bram, 2014; Dana, 1993).

Nos résultats suggèrent que sept des huit dimensions des RO du SCORS-G auraient des facteurs développementaux impliqués, même si nos observations devraient être explorées davantage en ce sens.

Par ailleurs, nos résultats semblent aller dans le sens des observations faites par Ramos (2008), Pinto *et al.* (2011), et Freedendfeld *et al.* (1995) que l'échelle « Qualité affective » présenterait un facteur développemental. Cette échelle a souvent été observée comme non développementale dans les recherches développementales et auprès de populations cliniques (Auletta *et al.*, 2018; Fantini *et al.*, 2013; Niec et Russ, 2002; Westen *et al.*, 1991). Cependant, les enfants plus jeunes (5-6 ans) de notre population percevraient le monde comme dangereux et menaçant plus souvent que les enfants plus vieux. Il serait intéressant de continuer à discriminer les facteurs impliqués dans cette échelle. Des hypothèses sur l'acquisition du langage (Ramos, 2008), le développement cognitif, l'expression des contenus et des conflits intrapsychiques liés au développement psychosexuel, l'incidence du CAT dans ces manifestations chez les plus jeunes et même, des facteurs culturels et idiosyncratiques de la population chilienne étudiée pourraient être explorés.

Notre recherche, bien que différente aux précédents, semble soutenir le postulat de Westen (1989, 1990) et les résultats des recherches développementales où les différentes dimensions des relations d'objet continueraient à évoluer au-delà de la période œdipienne. Nous reconnaissons que notre choix de rassemblement d'âges des enfants est probablement à l'origine de nos résultats. Cependant, nous considérons que même dans la comparaison des âges séquentielles qui supposent des chevauchements, nous avons observé, un changement de maturité significatif dans tous les domaines des RO évalués à partir de 7-8 ans. Cet âge coïncide avec la période de latence

décrite par Freud et avec l'accroissement cognitif proposé par Piaget. Nous pouvons spéculer quand même que la résolution œdipienne marquerait la vie psychique de l'enfant, dont ses relations d'objet, le contact avec le monde externe et interne, et la représentation de soi et de l'objet deviendraient de plus en plus stables.

Westen (1989, 1990) a aussi énoncé que les conflits dans les relations objectales et pulsionnelles pouvaient coexister, mais que le niveau de développement des RO ne serait pas lié à une fixation des conflits psychosexuels. Nous pensons que pour continuer à explorer empiriquement ces éléments, il serait intéressant de faire une recherche comparative des résultats des dimensions de RO du SCORS obtenus auprès d'adultes cliniques (à différents degrés de sévérité de psychopathologie) et des résultats obtenus auprès d'enfants.

Par rapport aux futures recherches développementales avec le SCORS-G, une étude longitudinale pourrait grandement contribuer à approfondir la connaissance de l'évolution des relations d'objet chez l'enfant. À défaut de le réaliser, procéder à la comparaison des autres groupes d'âge serait aussi pertinent. Un regroupement d'enfants aux habiletés comparables et dans des processus développementaux semblables pourrait permettre une discrimination plus fine des niveaux de maturité dans les dimensions SCORS-G.

Étant donné que dans les représentations des relations d'objet des éléments cognitifs et affectifs, et les traces de relations précoces et interpersonnelles actuelles sont impliquées, l'utilisation d'instruments complémentaires (développementaux, affectifs, cognitifs) est souhaitable. Les instruments peuvent autant aider pour trier des groupes d'enfants avec une maturité semblable (pour faire des comparaisons) comme ils peuvent contribuer à la précision et à la validité des informations obtenues avec le SCORS-G.

De futures recherches pourraient alors inclure des mesures concernant les caractéristiques cognitives de l'échantillon, telles que la cinquième édition de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants (WISC-V CND) (Wechsler, 2014) et l'échelle abrégée d'intelligence de Wechsler (WASI) (Wechsler, 1999) qui peuvent être administrées à des enfants de 6 ans et plus, ainsi que le bilan neuropsychologique de l'enfant (NEPSY-II) (Korkman, Kirk et Kemp, 2007), qui permet l'évaluation des aspects comme l'attention, les fonctions exécutives, le langage et la cognition sociale (théorie de l'esprit et reconnaissance des affects) chez des enfants de 5 ans et plus. Également, des mesures affectives complémentaires pourraient être incorporées, telles que le questionnaire auto-rapporté « Index d'empathie pour les enfants et les adolescents » (Bryant, 1982), qui a été déjà utilisé par Niec et Russ (2002) dans leur recherche avec le SCORS, dans leur recherche avec le SCORS; ou sa version adaptée pour être remplie par les parents, la mesure d'empathie de Griffith (Dadds, Hunter, Hawes, Frost, Vassallo, Bunn *et al.*, 2008). Des questionnaires du comportement, comme le Questionnaire de forces et faiblesses (SDQ) (Goodman, 1997), le Système d'évaluation du comportement de l'enfant—Troisième édition—Version pour francophones du Canada (BASC-3 CDN-F) (Reynolds et Kamphaus, 2015), avec des versions pour parents, enseignants et auto-rapportées, ainsi que l'ASEBA (CBCL- Child Behavior Checklist) pour évaluer les compétences et le fonctionnement adaptatif des enfants (Achenbach et Rescorla, 2004) qui a été déjà utilisé en lien avec le SCORS (Bieliauskaitė et Kuraitė, 2011; Turcotte, 2015) peuvent aussi être des mesures souhaitables pour explorer le lien entre les dimensions du SCORS-G et le fonctionnement quotidien de l'enfant. Toutes les mesures antérieurement nommées sont disponibles au Canada et l'on retrouve leurs équivalents traduits et/ou standardisés au Chili.

L'incorporation des antécédents relationnels, sociaux et familiaux, historiques et contextuels dans les analyses serait hautement favorable. En ce sens, nous proposons que des recherches puissent être menées sur des dyades (mère-enfant, père-enfant, etc.) afin d'apporter des informations très poussées sur les relations d'objet et l'intersubjectivité.

Des facteurs cognitifs, affectifs et relationnels proposées par le SCORS-G (Bram, 2014; Stein et Slavin-Mulford, 2018; Stein *et al.*, 2012) pourraient être analysés et validés afin de pouvoir fournir des informations additionnelles sur le développement des RO.

En outre, en accord avec ce que nous avons observé qualitativement pendant la cotation des récits, l'association ou l'inclusion de l'analyse des mécanismes de défense dans les histoires des enfants peut fortement enrichir l'interprétation des dimensions des RO du SCORS-G.

Il serait très important d'analyser les données d'enfants cliniques chiliens avec le SCORS-G et de les comparer avec les repères normatifs pour pouvoir continuer d'observer si les dimensions RO permettent de discriminer les deux groupes. Westen avait soulevé l'hypothèse qu'un bas niveau dans les échelles pourrait inclure simultanément des indicateurs psychopathologiques et des indicateurs d'immatunité chez les adultes. En conséquence, pour la population infantile, il serait intéressant d'observer si les manifestations moins matures représentent une expression d'un développement normal (ou un peu en retard par rapport à ses pairs) ou si elles expriment déjà une difficulté dans le plan psychopathologique.

Par rapport au CAT, étant donné qu'il a été identifié que la nature des planches a d'importantes implications dans l'émergence de certaines thématiques du SCORS-G, ainsi que la modalité dans laquelle elle s'exprime (plus mature, moins mature), des recherches pour identifier la capacité des planches du CAT pour capturer les différentes dimensions seraient souhaitées. Également, en ayant recours à une analyse multi-méthodes qualitative et quantitative, le regroupement des planches par les thématiques proposées par les auteurs du CAT (Bellak et Abrams, 1993; Bellak et Adelman, 1966; Bellak *et al.*, 1966/2007) pourrait être observé et analysé.

D'autre part, il serait indispensable pour les futures études de comparer des récits d'enfants donnés au TAT et au CAT pour identifier la sensibilité, les forces et les faiblesses de

chaque test de récits, en tant que matériel verbal pour capturer les dimensions de RO du SCORS-G. Ces données empiriques peuvent contribuer largement à l'identification des meilleures pratiques dans le domaine de la recherche auprès des enfants.

Le SCORS-G est une méthode d'évaluation valide et puissante, cependant son utilisation dans la pratique clinique n'a pas souvent été documentée. En raison du grand investissement de temps que cela exige pour apprendre la cotation, l'échelle a été utilisée principalement pour la recherche. Cependant, nous considérons que dans le contexte clinique, elle pourrait être utilisée dans le but d'objectiver des changements thérapeutiques (pré et post-thérapie) et pour aider dans le domaine du traitement, en précisant les domaines les plus matures ou immatures chez l'enfant. Pour l'analyse individuelle avec le SCORS-G, il est essentiel d'observer le niveau le plus fréquent et le niveau le plus haut (potentiel) pour chaque dimension, ainsi que d'identifier qualitativement à travers les notes les plus basses, les thématiques ou les conflits les plus difficiles à gérer pour l'enfant.

Notre dernière réflexion se focalise sur le fait que nos résultats bien qu'exploratoires fournissent des données référentielles des caractéristiques générales des dimensions SCORS avec le CAT à différents âges de notre population chilienne urbaine. Cependant, la grande variabilité des réponses et des niveaux dans les dimensions de RO données par nos jeunes participants évalués, ainsi que les multiples façons d'interpréter et d'interagir avec les planches du CAT, confirme que chaque enfant vit des expériences différentes et internalise les relations d'objet d'une manière distincte. En conséquence, l'enfant possède un monde interne complexe, avec des représentations de soi, des objets et des liens qui constituent une identité unique.

Conclusion

Par l'entremise du SCORS-G en lien au test de récits CAT, nos résultats exploratoires obtenus d'une population chilienne pourraient suggérer que comparativement aux enfants de 5-6 ans, les enfants de 7-8 ans montreraient plus de maturité dans plusieurs dimensions des relations d'objet. Cet accroissement de maturité continuerait très subtilement à progresser chez les enfants de 9-10 ans. Ainsi, la « Complexité des représentations des individus (CR) », la « Qualité affective des relations (QA) », la « Capacité d'investissement affectif dans les relations (IA) », « l'Investissement des valeurs et des normes morales (IN) », la « Compréhension de la causalité sociale (CC) », le « Ressenti et la gestion des impulsions agressives (RA) » et « l'Identité et cohérence du soi (ICS) », suggèrent que ces dimensions continuent d'évoluer à des niveaux de maturité toujours plus hauts après l'étape œdipienne, comme l'avait postulé Westen et démontré les recherches développementales faites avec le système SCORS.

Bien que la portée de nos résultats sur les dimensions SCORS-G soit limitée compte tenu de plusieurs éléments méthodologiques de notre recherche, leur interprétation qualitative nous permet de spéculer que le passage de la période œdipienne à la période de latence pourrait être marqué par un accroissement psychique chez les enfants, où de nouvelles capacités cognitives, affectives et relationnelles se déploieraient. Hypothétiquement, les fonctions du Moi et du Surmoi commenceraient à organiser progressivement leur monde interne et leur permettraient un meilleur contact avec le monde externe. Les enfants abandonneraient graduellement leurs besoins plus égocentriques pour investir dans des relations avec les autres et avec eux-mêmes. Les fonctions de régulation émotionnelle et de mentalisation favoriseraient leurs échanges intersubjectifs, qui ajouteraient de nouvelles identifications et internalisations aux représentations déjà internalisées dans les premiers liens. Il est certain que ces hypothèses interprétatives requièrent d'être explorées rigoureusement dans de futures recherches et avec plus d'instruments d'évaluation.

Bibliographie

- Achenbach, T. et Rescorla, L. (2004). The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) for Ages 1.5 to 18 Years. Dans M. E. Maruish (dir.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (Third edition..^e éd.). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Ackerman, S. J., Clemence, A. J., Weatherill, R. et Hilsenroth, M. J. (1999). Use of the TAT in the Assessment of DSM-IV Cluster B Personality Disorders. *Journal of Personality Assessment*, 73(3), 422-448.
- Ackerman, S. J., Hilsenroth, M. J., Clemence, A. J., Weatherill, R. et Fowler, J. C. (2001). Convergent Validity of Rorschach and TAT Scales of Object Relations. *Journal of Personality Assessment*, 77(2), 295-306.
- Allen, J. G. et Fonagy, P. (2006). *Handbook of mentalization-based treatment*. Chichester, England: Hoboken, NJ : Wiley.
- Alvarez, A. (2018). The Concept of the Internal Object: Some Defining Features. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(1), 25-34.
- Arbisio-Lesourd, C. (1997). *L'enfant de la période de latence*. (1re éd..^e éd.). Paris: Dunod.
- Arcostanzo, G., Beglia, G., Giordano, D. et Lertora, V. (1992). Validation de critères d'évaluation de la représentation de soi et des relations objectales au Rorschach. *Bulletin de la Société du Rorschach et des Méthodes Projectives de Langue Française*, 35(23-36).
- Auletta, A. F., Cupellaro, S., Abbate, L., Aiello, E., Cornacchia, P., Norcia, C. et Sogos, C. (2018). SCORS-G and Card Pull Effect of TAT Stories: A Study With a Nonclinical Sample of Children. *Assessment*, 0(0).
- Baringoltz, S., Frank, R. et Menéndez, F. (1979). *El CAT en el psicodiagnóstico de niños*. Bs. As: Ediciones Nueva Visión.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F., Feldstein, S., Crown, C. et Jasnow, M. (2000). Systems models in development and psychoanalysis: The case of vocal rhythm coordination and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 99-122.
- Beebe, B. et Lachmann, F. (2012). Representation and Internalization in Infancy: Three Principles of Saliency (1994). Dans L. Aron & A. Harris (dir.), *Relational psychoanalysis. Volume II, Innovation and expansion*. New York: Routledge.
- Bellak, L. et Abrams, D. M. (1993). *The TAT, CAT, and SAT in clinical use*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bellak, L. et Adelman, C. (1966). El test de apercepción infantil (CAT) (Traduit par N. Rósenblatt). Dans A. Rabin & M. Haworth (dir.), *Técnicas proyectivas para niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bellak, L., Bellak, S. S. et Bernstein, J. (1965). *Test de apercepción infantil con figuras humanas:(CAT-H)*. México D.F., México: Paidós.
- Bellak, L., Bellak, S. S. et Bernstein, J. (1966/2007). *Test de apercepción infantil con figuras animales:(CAT-A)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Bellak, L., López, M. E. G. et Mulsa, M. (1990). *Test de apercepción temática, test de apercepción infantil y técnica de apercepción para edades avanzadas: uso clínico*. México D.F., México: El Manual Moderno.
- Bellak, L. et Sorel-Bellak, S. (2007). *Manuel du test d'aperception pour enfants CAT et du supplément CATS- S.* (Traduit par C. d. p. appliquée). Paris, France: Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.
- Bieliauskaitė, R. et Kuraitė, E. (2011). Mental self and object representations of 7–10 year old boys with behavior difficulties. *PSICHOLOGIJA*, 44, 75-87.
- Blanck, R. et Blanck, G. (1986). *Beyond Ego Psychology: Developmental Object Relations Theory*. New York, NY: COLUMBIA University Press.
- Blatt, S. et Lerner, H. (1983). *Empirical studies of psychoanalytical theories*. Hillsdale, N.J.: The Analytic Press : distributed by Lawrence Erlbaum Associates.
- Blatt, S. J., Tuber, S. B. et Auerbach, J. S. (1990). Representation of Interpersonal Interactions on the Rorschach and Level of Psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 711-728.
- Boag, S. (2017). *Metapsychology and the foundations of psychoanalysis : attachment, neuropsychanalysis and integration*. (First edition.° éd.). New York: Routledge.
- Boekholt, M. (2006). *Épreuves thématiques en clinique infantile: Approche psychanalytique*. Paris, France: Dunod.
- Bombel, G., Mihura, J. L. et Meyer, G. J. (2009). An Examination of the Construct Validity of the Rorschach Mutuality of Autonomy (MOA) Scale. *Journal of Personality Assessment*, 91(3), 227-237.
- Borden, W. (2015). Contemporary Object Relations Treatment William Borden. Dans K. Corcoran & A. R. Roberts (dir.), *Social worker' desk reference* (Third edition..° éd.). New York, NY: Oxford University Press USA.
- Bouchard, M.-A. (1995). La relation d'objet et la structure psychique. *TRANS, Revue de psychanalyse*, 6, 173-202.
- Boulanger-Balleyguier, G. (1973). *La Personnalité des enfants normaux et caractériels à travers le test d'aperception: C.A.T.: seconde édition*. (2° éd.). Paris, France: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Bouvet, C. (2010). Présentation de la Social cognition and object relation scale (SCORS – Échelles de cognition sociale et de relation d'objet) pour coter les récits TAT. Intérêts, limites et illustrations pour la clinique et la recherche empirique. *Bulletin de psychologie*, Numéro 508(4), 263-277.
- Bram, A. D. (2014). Object relations, interpersonal functioning, and health in a nonclinical sample: Construct validation and norms for the TAT SCORS-G. *Psychoanalytic Psychology*, 31(3), 314-342.
- Bram, A. D., Gallant, S. J. et Segrin, C. (1999). A Longitudinal Investigation of Object Relations: Child-Rearing Antecedents, Stability in Adulthood, and Construct Validation. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 159-188.
- Brown-Cheatham, M. (1993). The Rorschach Mutuality of Autonomy Scale in the Assessment of Black Father-Absent Male Children. *Journal of Personality Assessment*, 61(3), 524-530.

- Brown, W. R. et McGuire, J. M. (1976). Current psychological assessment practices. *Professional Psychology*, 7(4), 475-484.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425. doi: 10.2307/1128984
- Calabi, A. et Soza, J. (2010). *Elaboración y validación de una propuesta de operacionalización de las líneas temáticas del CAT – A desde la teoría psicoanalítica, y su aplicación para la descripción de una muestra de niños sin sintomatología psicológica ni emocional severa en etapa de latencia. Memoria para optar al Título de Psicólogo.* (Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Calabrese, M. L., Farber, B. A. et Westen, D. (2005). The Relationship of Adult Attachment Constructs to Object Relational Patterns of Representing Self and Others. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 33(3), 513-530.
- Callahan, K. L., Price, J. L. et Hilsenroth, M. J. (2003). Psychological Assessment of Adult Survivors of Childhood Sexual Abuse Within a Naturalistic Clinical Sample. *Journal of Personality Assessment*, 80(2), 173-184.
- Camara, W. J., Nathan, J. S. et Puente, A. E. (2000). Psychological test usage: Implications in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(2), 141-154.
- Cashel, M. L. (2002). Child and adolescent psychological assessment: Current clinical practices and the impact of managed care. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(5), 446-453.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Cogan, R. et Porcerelli, J. H. (1996). Object Relations in Abusive Partner Relationships: An Empirical Investigation. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 106-115.
- Cohen, B. H. (2001). *Explaining psychological statistics.* (2nd ed..^e éd.). New York ; Toronto: Wiley.
- Cohen, J. (2003). *A power primer.* Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Colarusso, C. A. (1992). *Child and adult development : a psychoanalytic introduction for clinicians.* New York: Plenum Press.
- Conway, F., Lyon, S. et McCarthy, J. (2014). Object Relations of Hospitalized Adolescents Engaged in Nonsuicidal Self-Injurious Behaviors. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(2), 108-119.
- Conway, F., Oster, M. et McCarthy, J. (2010). Exploring Object Relations in Hospitalized Children With Caregiver Loss. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 9(2-3), 108-117.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., . . . Masry, Y. E. (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry Hum Dev*, 39(2), 111-122. doi: 10.1007/s10578-007-0075-4
- Damon, W. et Hart, D. (1982). The Development of Self-Understanding from Infancy Through Adolescence. *Child Development*, 53(4), 841-864.
- Dana, R. H. (1993). *Multicultural assessment perspectives for professional psychology.* Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- de Ajuriaguerra, J. et Marcelli, D. (1989). *Psychopathologie de l'enfant.* Masson.
- de Broca, A. (2017). Développement psychoaffectif et cognitif. Dans A. de Broca (dir.), *Le Développement de L'enfant (Sixième Édition)* (p. 93-139). Paris: Content Repository Only.

- DeFife, J. A., Goldberg, M. et Westen, D. (2013). Dimensional Assessment of Self- and Interpersonal Functioning in Adolescents: Implications for DSM-5's General Definition of Personality Disorder. *Journal of personality disorders*, 29(2), 248-260.
- Denis, P. (2001). L'excitation à la période de latence. Entre refoulement et répression. *Enfances & Psy*, 14(2), 77-83. doi: 7
- Denis, P. (2004). 129. La pathologie à la période de latence (*Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 2141-2170). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dio Bleichmar, E. (2009). Una Teoría sobre el Conocimiento Intersubjetivo Implícito. *Clínica y Salud*, 20, 211-224.
- Dollander, M. et Tychev (de), C. (2010). *La santé psychologique de l'enfant : fragilités et prévention*. (2e éd.^e éd.). Paris: Paris : Dunod.
- Donahue, P. J. et Tuber, S. B. (1993). Rorschach Adaptive Fantasy Images and Coping in Children Under Severe Environmental Stress. *Journal of Personality Assessment*, 60(3), 421-434.
- Donaldson, S. K. et Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655-662.
- Eudell-Simmons, E. M., Stein, M. B., DeFife, J. A. et Hilsenroth, M. J. (2005). Reliability and Validity of the Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS) in the Assessment of Dream Narratives. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 325-333.
- Eurelings-Bontekoe, E., Zwinkels, K., Schaap-Jonker, H. et Edrisi, M. (2011). Formal Characteristics of Thematic Apperception Test Narratives of Adult Patients with an Autism Spectrum Disorder. A Preliminary Study. *Psychology*, 02(7), 687-693.
- Fantini, F., Williams, R., Abbate, L. et Ortu, F. (2013). Valutazione delle relazioni oggettuali e sviluppo cognitivo in adolescenza: una prospettiva socio-cognitiva. *Infanzia e Adolescenza*, 12(1), 2-11.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. et Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi: 10.3758/brm.41.4.1149
- Feldman, R. (2004). *Child Development*. (3rd ed.^e éd.). Pearson
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). *Introducción a la evaluación psicológica*. Madrid, España: Pirámide.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Watson, M. W. et Campione, J. C. (1986). Development of Knowledge about the Appearance-Reality Distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(1), i-87.
- Fonagy, P. (1999). Points of contact and divergence between psychoanalytic and attachment theories: Is psychoanalytic theory truly different. *Psychoanalytic Inquiry*, 19(4), 448-480.
- Fonagy, P. et Target, M. (2012). Mentalization and the Changing Aims of Child Psychoanalysis (1998) Dans L. Aron & A. Harris (dir.), *Relational psychoanalysis. Volume II, Innovation and expansion*. New York Routledge.
- Freedendfeld, R. N., Ornduff, S. R. et Kelsey, R. M. (1995). Object Relations and Physical Abuse: A TAT Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 64(3), 552-568.
- Gagnon, J., Aldebert, J., Bilodeau, V., Henry, A., Herrera, R., Saleh, G., . . . Vera, E. (2015). SCORS-G Version adaptée intégrant quelques éléments du SCORS original (5 pts), SCORS-Q (TAT) et SCORS-Q (narratif). Document inédit.

- Gagnon, J., Bouchard, M.-A., Rainville, C., Lecours, S. et St-Amand, J. (2006). Inhibition and object relations in borderline personality traits after traumatic brain injury. *Brain Injury*, 20(1), 67-81.
- Gamache, D., Diguier, L., Laverdière, O. et Rousseau, J.-P. (2012). Development of an object relation-based typology of adolescent sex offenders. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 76(4), 329-364.
- Garcia Arzeno, M. E. (1999). *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Gilmore, K. J. (2014). *The little book of child and adolescent development*. New York Oxford University Press.
- Golse, B. (2010). *Les destins du développement chez l'enfant: avensirs de l'enfance*. Toulouse: Érès.
- Golse, B. (2015a). Développement affectif Dans B. Golse (dir.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant (5e édition)* (p. 3-149): Elsevier Masson.
- Golse, B. (2015b). Intelligence et affectivité. Dans B. Golse (dir.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant (5e édition)* (p. 218-225). Paris: Elsevier Masson.
- Golse, B. (2015c). *Quelques exemples d'articulation conceptuelle entre les théories affectives et cognitives*. Elsevier Masson SAS.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. 38(5), 581-586. doi: doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Grassano, E. (2004). *Indicadores psicopatológicos en técnicas proyectivas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Graves, P. L. (2008). When children tell stories: Developmental considerations. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 72(1), 19-37.
- Greenberg, J. R. et Mitchell, S. A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA; London, England: HARVARD University Press.
- Gregory, R. J. et Mustata, G. T. (2012). Magical thinking in narratives of adolescent cutters. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1045-1051.
- Griffa, M. C. et Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo*. Lugar.
- Haggerty, G., Blanchard, M., Baity, M. R., Defife, J. A., Stein, M. B., Siefert, C. J., . . . Zodan, J. (2015). Clinical Validity of a Dimensional Assessment of Self- and Interpersonal Functioning in Adolescent Inpatients. *Journal of Personality Assessment*, 97(1), 3-12.
- Haggerty, G., Forlenza, N., Poland, C., Ray, S., Zodan, J., Mehra, A., . . . Sinclair, S. J. (2014). Assessing overall functioning with adolescent inpatients. *The Journal of nervous and mental disease*, 202(11), 822-828.
- Handelzalts, J. E., Fisher, S. et Naot, R. (2014). Object relations and real life relationships: A cross method assessment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(2), 160-167.
- Handelzalts, J. E., Fisher, S., Sadan, O. et Goldzweig, G. (2017). Object relations, unconscious defences and fear of childbirth, as reflected in maternal-request caesarean section. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 35(1), 91-102.
- Harter, S. (1977). A cognitive-developmental approach to children's expression of conflicting feelings and a technique to facilitate such expression in play therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(3), 417-432.

- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self (*Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*). (p. 45-78). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Harter, S. et Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399.
- Huprich, S. K., Porcerelli, J. H., Binienda, J., Karana, D. et Kamoo, R. (2007). Parental representations, object relations and their relationship to Depressive Personality Disorder and Dysthymia. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2171-2181.
- INE (2011). *Estratificacion Socioeconomica en encuestas de hogares*. Departamento de estudios sociales: Instituto nacional de estadísticas Chile.
- Inslegers, R., Vanheule, S., Meganck, R., Debaere, V., Trenson, E. et Desmet, M. (2012). Interpersonal Problems and Cognitive Characteristics of Interpersonal Representations in Alexithymia: A Study Using a Self-Report and Interview-Based Measure of Alexithymia. *The Journal of nervous and mental disease*, 200(7), 607-613.
- Jacoby, M. (2009). Réflexions sur le concept de narcissisme chez Heinz Kohut. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 128(1), 27-41.
- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. L., Jasnow, M. D., Rochat, P. et Stern, D. N. (2001). *Rhythms of Dialogue in Infancy: Coordinated Timing in Development*. Society for Research in Child Development, Wiley.
- Josephs, L., Anderson, E., Bernard, A., Fatzer, K. et Streich, J. (2004). Assessing Progress in Analysis Interminable. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 52(4), 1185-1214.
- Keilin, W. G. et Bloom, L. J. (1986). Child custody evaluation practices: A survey of experienced professionals. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(4), 338-346.
- Kelly, F. (2007). The clinical application of the Social cognition and object relations scale with children and adolescents. Dans L. Handler & S. R. Smith (dir.), *The clinical assessment of children and adolescents : a practitioner's handbook*: New York : Psychology Press.
- Kelly, F. D. (1996). *Object relations assessment in younger children: Rorschach and TAT measures*. Springfield, IL: C.C. Thomas.
- Kelly, F. D. (1997). *The Assessment of Object Relations Phenomena in Adolescence: TAT and Rorschach Measures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kernberg, O. F. (1983). *Internal World and External Reality: Object Relations Theory Applied*. New York, NY: J. Aronson.
- Kernberg, O. F. (1986). Structural Derivatives of Object Relationships. Dans P. Buckley (dir.), *Essential papers on object relations*. New York, NY: University Press.
- Kernberg, O. F. (1998). Aggression, hatred, and social violence. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 6(2), 191-206.
- Kernberg, O. F. (2005). *La Teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Kernberg, P. F., Weiner, A. S. et Bardenstein, K. (2002). *Trastornos de la personalidad en niños y adolescentes*. México D.F., México: El Manual Moderno.
- Kernhof, K., Kaufhold, J. et Grabhorn, R. (2008). Object Relations and Interpersonal Problems in Sexually Abused Female Patients: An Empirical Study With the SCORS and the IIP. *Journal of Personality Assessment*, 90(1), 44-51.

- King, B. M., Rosopa, P. J. et Minium, E. W. (2010). *Statistical Reasoning in the Behavioral Sciences, 6th Edition*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Kissen, M. (1986). *Assessing object relations phenomena*. Madison, Conn.: Madison, Conn. : International Universities Press.
- Klein, M. (1962). *Desarrollos en psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Horme.
- Klein, M. (1987). *Psicoanálisis del desarrollo temprano: contribuciones al psicoanálisis*. Hormé.
- Klein, M. (1991). *Envidia Y Gratitud Y Otros Trabajos*. Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Klein, M. (2008). *Amor, culpa y reparación: y otros trabajos (1921-1945)*. Paidós.
- Kline, P. et Svaste-Xuto, B. (1981). The responses of Thai and British children to the Children's Apperception Test. *The Journal of Social Psychology, 113*(1), 137-138.
- Koelen, J. A., Eurelings-Bontekoe, E. H. M., van Broeckhuysen-Kloth, S. A. M., Snellen, W. M. et Luyten, P. (2014). Social Cognition and Levels of Personality Organization in Patients With Somatoform Disorders: A Case-Control Study. *The Journal of nervous and mental disease, 202*(3), 217-223.
- Kohut, H. (2001). *La restauracion del si-mismo / The Restoration of The Self*. Argentina: Paidós.
- Korkman, M., Kirk, U. et Kemp, S. L. (2007). *NEPSY II. A developmental neuropsychological assessment. Administration Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Krall, V. (1989). *Developmental Psychodiagnostic Assessment of Children and Adolescents*. New York, NY: Human Sciences Press, Incorporated.
- Kuutmann, K. et Hilsenroth, M. J. (2012). Exploring In-Session Focus on the Patient–Therapist Relationship: Patient Characteristics, Process and Outcome. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 19*(3), 187-202.
- Laplanche, J. et Pontalis, J. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Leigh, J., Westen, D., Barends, A., Mendel, M. J. et Byers, S. (1992). The Assessment of Complexity of Representations of People Using TAT and Interview Data. *Journal of Personality, 60*(4), 809-834.
- Lerner, P. M. (2011). *Psychoanalytic perspectives on the Rorschach*. New York: London : Psychology Press.
- Lewis, K. C., Meehan, K. B., Cain, N. M., Wong, P. S., Clemence, A. J., Stevens, J. et Tillman, J. G. (2015). Impairments in Object Relations and Chronicity of Suicidal Behavior in Individuals With Borderline Personality Disorder. *Journal of personality disorders, 30*(1), 19-34.
- Light, B. H. (1954). Comparative study of a series of tat and cat cards. *Journal of Clinical Psychology, 10*(2), 179-181.
- Lis, A., Mazzeschi, C., Salcuni, S. et Zennaro, A. (2005). The Children's Apperception Test Evaluation Form: Initial Data. *Psychological Reports, 96*(3), 755-768.
- Lysaker, P. H., Dimaggio, G., Daroyanni, P., Buck, K. D., LaRocco, V. A., Carcione, A. et Nicolò, G. (2010). Assessing metacognition in schizophrenia with the Metacognition Assessment Scale: Associations with the Social Cognition and Object Relations Scale. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 83*(3), 303-315.
- Maher, H., Sumathi, D. et Winston, C. N. (2015). Object of desire or object of distress? Psychosocial functioning among securely and insecurely attached Indian young adults. *Psychoanalytic Psychology, 32*(3), 432-450.

- Mahler, M. S. (1968). *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York: New York : International Universities Press.
- Mahler, M. S. (1975). *The psychological birth of the human infant : symbiosis and individuation*. New York: New York : Basic Books.
- Mahler, M. S. (1977). *Psychose infantile: symbiose humaine et individuation*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Mastio, C. (2010). Des enfants sans latence qui mettent les enseignants à l'épreuve. Tenir compte du travail de latence dans le cadre scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(1), 81-86.
- Meyer, G. et Viglione, D. (2008). An Introduction to Rorschach Assessment. Dans R. Archer & S. Smith (dir.), *Personality Assessment*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Morval, M. V. G. (1982). *Le T.A.T. et les fonctions du moi : proprédutique à l'usage du psychologue clinicien*. (Rev., corr. et augm.. 2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Myler, B., Rosenkrantz, A. et Holmes, G. (1972). A Comparison of the TAT, CAT and CAT-H among Second Grade Girls. *Journal of Personality Assessment*, 36(5), 440-444.
- Niec, L. N. et Russ, S. W. (2002). Children's internal representations, empathy and fantasy play: A validity study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment*, 14(3), 331-338.
- Nigg, J. T., Lohr, N. E., Westen, D., Gold, L. J. et Silk, K. R. (1992). Malevolent object representations in borderline personality disorder and major depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(1), 61-67.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Ornduff, S. R., Freedefeld, R. N., Kelsey, R. M. et Critelli, J. W. (1994). Object Relations of Sexually Abused Female Subjects: A TAT Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 223-238.
- Ornduff, S. R. et Kelsey, R. M. (1996). Object Relations of Sexually and Physically Abused Female Children: A TAT Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 91-105.
- Ortigo, K. M., Westen, D., DeFife, J. A. et Bradley, B. (2013). Attachment, Social Cognition, and Posttraumatic Stress Symptoms in a Traumatized, Urban Population: Evidence for the Mediating Role of Object Relations. *Journal of Traumatic Stress*, 26(3), 361-368.
- Osterrieth, P. A. (1989). *Introduction à la psychologie de l'enfant*. (16^e ed..^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Ouss, L. (2015). *Approche complémentariste du développement de l'enfant*. Elsevier Masson SAS.
- Palombo, J. (2009). *Guide to psychoanalytic developmental theories*. New York ; London: Springer.
- Peters, E. J., Hilsenroth, M. J., Eudell-Simmons, E. M., Blagys, M. D. et Handler, L. (2006). Reliability and validity of the Social Cognition and Object Relations Scale in clinical use. *Psychotherapy Research*, 16(5), 617-626.
- Piaget, J. et Angles, V. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. et Marfá, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Espana: Labor.
- Pinto, A., Torres, N., Veríssimo, M., Maia, J., Fernandes, M. et Santos, O. (2011). Modèles internes opérants de l'attachement et relations d'objet internalisées : l'analyse du devenir des relations « attachement par les récits à compléter ». *Devenir*, 23(2), 145-159.
- Piotrowski, C. et Keller, J. W. (1989). Psychological testing in outpatient mental health facilities: A national study. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(6), 423-425.

- Porcerelli, J. H., Abramsky, M. F., Hibbard, S. et Kamoo, R. (2001). Object Relations and Defense Mechanisms of a Psychopathic Serial Sexual Homicide Perpetrator: A TAT Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 77(1), 87-104.
- Porcerelli, J. H., Cogan, R. et Bambery, M. (2011). The Mental Functioning Axis of the Psychodynamic Diagnostic Manual: An Adolescent Case Study. *Journal of Personality Assessment*, 93(2), 177-184.
- Porcerelli, J. H., Cogan, R. et Hibbard, S. (1998). Cognitive and Affective Representations of People and MCMI-II Personality Psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 70(3), 535-540.
- Porcerelli, J. H., Dauphin, V. B., Ablon, J. S., Leitman, S. et Bambery, M. (2007). Psychoanalysis with avoidant personality disorder: A systematic case study. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1), 1-13.
- Porcerelli, J. H., Shahar, G., Blatt, S. J., Ford, R. Q., Mezza, J. A. et Greenlee, L. M. (2006). Social cognition and object relations scale: Convergent validity and changes following intensive inpatient treatment. *Personality and Individual Differences*, 41(3), 407-417.
- Price, J. L., Hilsenroth, M. J., Callahan, K. L., Petretic-Jackson, P. A. et Bonge, D. (2004). A pilot study of psychodynamic psychotherapy for adult survivors of childhood sexual abuse. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11(6), 378-391.
- Quinnell, F. A. et Bow, J. N. (2001). Psychological tests used in child custody evaluations. *Behavioral Sciences & the Law*, 19(4), 491-501.
- Rabin, A. et Haworth, M. (1966). *Técnicas proyectivas para niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ramos, B. T. d. A. (2008). *Qualidade da representação da vinculação e a qualidade afectiva da relação de objecto em crianças institucionalizadas*. (Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, PCLI - Dissertações de Mestrado).
- Rangell, L. (2000). Psychoanalysis at the millennium: A unitary theory. *Psychoanalytic Psychology*, 17(3), 451-466.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *Système d'évaluation du comportement de l'enfant—Troisième édition—Version pour francophones du Canada (BASC-3 CDN-F)*. Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.
- Richardson, L. A., Porcerelli, J. H., Dauphin, V. B., Morris, P. et Murdoch, W. (2018). The Use of the Social Cognition and Object Relations Scale in a Primary Care Setting. *Journal of Personality Assessment*, 100(2), 156-165.
- Rothschild-Yakar, L., Eviatar, Z., Shamia, A. et Gur, E. (2011). Social cognition in eating disorders: Encoding and representational processes in bingeing and purging patients. *European Eating Disorders Review*, 19(1), 75-84.
- Rothschild-Yakar, L., Levy-Shiff, R., Fridman-Balaban, R., Gur, E. et Stein, D. (2010). Mentalization and Relationships With Parents as Predictors of Eating Disordered Behavior. *The Journal of nervous and mental disease*, 198(7), 501-507.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Schore, A. N. (2008). *La Régulation Affective et la Réparation Du Soi*. Centre d'intervention Gestaliste.

- Schore, A. N. (2016). *Affect regulation and the origin of the self : the neurobiology of emotional development*. (Classic^e éd.). London; New York: Routledge.
- Schwartz, L. et Caride, M. (1998). La oralidad y su expresión temática en el CAT-A de Bellak. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 6(2), 79-86.
- Schwartz, L. et Caride, M. (2004a). Clichés de las Láminas Específicas del TAT-Elaboraciones. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. Año 2004. Vol. 18 N°, 18(2), 43-49.
- Schwartz, L. et Caride, M. (2004b). Test de apercepción temática: actualización de los clichés de las láminas universales. Similitudes y diferencias. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 17(1), 107-121.
- Segal, H. G., Westen, D., Lohr, N. E., Silk, K. R. et Cohen, R. (1992). Assessing object relations and social cognition in borderline personality disorders from stories told to the picture arrangement subtest of the WAIS-R. *Journal of personality disorders*, 6(4), 458-470.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. Dans S. R. Asher & G. J.M. (dir.), *The development of friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Shahar, G., Porcerelli, J. H., Kamoo, R., Epperson, C. N., Czarkowski, K. A., Magriples, U. et Mayes, L. C. (2010). Defensive Projection, Superimposed On Simplistic Object Relations, Erodes Patient-Provider Relationships in High-Risk Pregnancy: an Empirical Investigation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 58(5), 953-974.
- Shentoub, V. (1990). *Manuel d'utilisation du T.A.T.: Approche psychanalytique*. Paris, France: Dunod.
- Siefert, C. J., Stein, M., Slavin-Mulford, J., Haggerty, G., Sinclair, S. J., Funke, D. et Blais, M. A. (2018). Exploring the Factor Structure of the Social Cognition and Object Relations-Global Rating Method: Support for Two- and Three-Factor Models. *Journal of Personality Assessment*, 100(2), 122-134.
- Siefert, C. J., Stein, M. B., Slavin-Mulford, J., Sinclair, S. J., Haggerty, G. et Blais, M. A. (2016). Estimating the Effects of Thematic Apperception Test Card Content on SCORS-G Ratings: Replication With a Nonclinical Sample. *Journal of Personality Assessment*, 98(6), 598-607.
- Slavin, J. M., Stein, M. B., Pinsker-Aspen, J. H. et Hilsenroth, M. J. (2007). Early Memories from Outpatients With and Without a History of Childhood Sexual Abuse. *Journal of Loss and Trauma*, 12(5), 435-451.
- St. Clair, M. (1986). *Object relations and self psychology: an introduction*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Stein, M., Hilsenroth, M., Slavin-Mulford, J. et Pinsker, J. (2011). *Social Cognition and Object Relations Scale: Global Rating Method (SCORS-G)*. Unpublished manuscript, , (1). Boston, MA.
- Stein, M. et Slavin-Mulford, J. (2018). *The Social Cognition and Object Relations Scale-Global rating method (SCORS-G) : a comprehensive guide for clinicians and researchers*. New York, NY: Routledge.
- Stein, M. B., Pinsker-aspen, J. H. et Hilsenroth, M. J. (2007). Borderline Pathology and the Personality Assessment Inventory (PAI): An Evaluation of Criterion and Concurrent Validity. *Journal of Personality Assessment*, 88(1), 81-89.

- Stein, M. B., Siefert, C. J., Stewart, R. V. et Hilsenroth, M. J. (2011). Relationship between the Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS) and attachment style in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(6), 512-523.
- Stein, M. B., Slavin-Mulford, J., Siefert, C. J., Sinclair, S. J., Renna, M., Malone, J., . . . Blais, M. A. (2014). SCORS-G Stimulus Characteristics of Select Thematic Apperception Test Cards. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 339-349.
- Stein, M. B., Slavin-Mulford, J., Sinclair, S. J., Siefert, C. J. et Blais, M. A. (2012). Exploring the Construct Validity of the Social Cognition and Object Relations Scale in a Clinical Sample. *Journal of Personality Assessment*, 94(5), 533-540.
- Stern, D. (1993). L'enveloppe prénarrative. Dans Bayard (dir.), *Journal de la psychoanalyse de l'enfant. Naissance de la pensée, processus de pensée*. (Vol. 14, p. 13-65). Colloque de Monaco.
- Stern, D. (2008). L'enveloppe prénarrative. Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé (*Récit, attachement et psychanalyse* (p. 29-46). Toulouse: ERES.
- Summers, F. (2014). *Object relations theories and psychopathology : a comprehensive text*. New York ; London: Psychology Press.
- Teglasi, H. (2001). *Essentials of TAT and other storytelling techniques assessment*. New York, NY: Wiley.
- Teglasi, H. (2013). The scientific status of projective techniques as performance measures of personality. Dans D. H. Saklofske, C. R. Reynolds & V. L. Schwane (dir.), *The Oxford handbook of child psychological assessment*. New York Oxford University Press.
- Thomas, R. M. (1996). *Comparing theories of child development*. (4rd ed..^e éd.). Belmont, Calif.: Brooks Cole.
- Thompson-Brenner, H., Boisseau, C. L. et Satir, D. A. (2010). Adolescent eating disorders: treatment and response in a naturalistic study. *Journal of Clinical Psychology*, 66(3), 277-301.
- Tibon-Czopp, S. (2016). *Rorschach Assessment of Adolescents : Theory, Research, and Practice*. New York, NY Springer
- Tramantano, G., Javier, R. A. et Colon, M. (2003). Discriminating Among Subgroups of Borderline Personality Disorder: An Assessment of Object Representations. *The American Journal of Psychoanalysis*, 63(2), 149-175.
- Tréca, M.-C. et Bidault, H. (2015). Développement cognitif Dans B. Golse (dir.), *Le développement affectif et cognitif de l'enfant (5e édition)* (p. 150-172). Paris: Elsevier Masson.
- Tuber, S. (1992). Empirical and Clinical Assessments of Children's Object Relations and Object Representations. *Journal of Personality Assessment*, 58(1), 179-197.
- Tuber, S. B. (1983). Children's Rorschach scores as predictors of later adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 379-385.
- Tuber, S. B. (1989). Children's Rorschach object representations: Findings for a nonclinical sample. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1(2) 146-149. .
- Turcotte, N. (2015). *Relations d'objets et difficultés d'adaptation chez les enfants exposés à la violence conjugale*. (Trois-Rivières).
- Tyson, P. et Tyson, R. L. (1996). *Les théories psychanalytiques du développement de l'enfant et de l'adolescent*. (Traduit par S. Missonier & M. Missonier). Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Urist, J. (1977). The Rorschach Test and the Assessment of Object Relations. *Journal of Personality Assessment*, 41(1), 3-9.
- Urist, J. et Shill, M. (1982). Validity of the Rorschach Mutuality of Autonomy Scale: A Replication Using Excerpted Responses. *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 450-454.
- Vaz, F. J., Béjar, A. et Casado, M. (2002). Insight, Psychopathology, and Interpersonal Relationships in Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 28(2), 311-317.
- Verdier-Gibello, M. L. (2010). La période de latence et ses avatars. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(1), 1-4.
- Viglione, D. J. (1999). A review of recent research addressing the utility of the Rorschach. *Psychological Assessment*, 11(3), 251-265.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI)*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for Children– Fifth Edition: Canadian*. Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.
- Weise, K. L. et Tuber, S. (2004). The self and object representations of narcissistically disturbed children: An empirical investigation. *Psychoanalytic Psychology*, 21(2), 244-258. .
- Westen, D. (1989). Are 'primitive' object relations really preodeipal? *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 331-345.
- Westen, D. (1990). Towards a revised theory of borderline object relations: Contributions of empirical research. *International Journal of psycho-analysis*, 71, (Jan 1, 1990):661.
- Westen, D. (1991a). Clinical assessment of object relations using the TAT. *Journal of Personality Assessment*, 56(1), 56-74.
- Westen, D. (1991b). Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin*, 109(3), 429-455.
- Westen, D. (2002a). *SCORS Manual for Narratives*. Document inédit.
- Westen, D. (2002b). *SCORS Manual for Narratives*. Department of Psychology and Department of Psychiatry and Behavioral Sciences, Emory University.
- Westen, D. (2002c). *SCORS Manual for T.A.T.* Document inédit.
- Westen, D. (2002d). *SCORS Manual for T.A.T.* Department of Psychology and Department of Psychiatry and Behavioral Sciences, Emory University.
- Westen, D., Feit, A. et Zittel, C. (1999). Methodological issues in research using projective methods. Dans P. C. Kendall, J. N. Butcher & G. N. Holmbeck (dir.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (2nd ed..^e éd.). New York; Toronto: John Wiley.
- Westen, D., Klepser, J., Ruffins, S. A., Silverman, M., Lifton, N. et Boekamp, J. (1991). Object relations in childhood and adolescence: The development of working representations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(3), 400-409.
- Westen, D., Lohr, N., Silk, K. R., Gold, L. et Kerber, K. (1990). Object relations and social cognition in borderlines, major depressives, and normals: A Thematic Apperception Test analysis. *Psychological Assessment*, 2(4), 355-364.
- Westen, D., Ludolph, P., Block, M. J., Wixom, J. et Wiss, F. C. (1990). Developmental history and object relations in psychiatrically disturbed adolescent girls. *American Journal of Psychiatry*, 147(8), 1061-1068.

- Westen, D., Ludolph, P., Lerner, H., Ruffins, S. et Wiss, F. C. (1990). Object Relations in Borderline Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(3), 338-348.
- Whipple, R. et Fowler, J. C. (2011). Affect, relationship schemas, and social cognition: Self-injuring borderline personality disorder inpatients. *Psychoanalytic Psychology*, 28(2), 183-195.
- Widlöcher, D. (2004). Les lignes de développement de l'enfant selon Anna Freud (*Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (p. 995-1001). Paris: Presses Universitaires de France.
- Winnicott, D. W. (1981). *El proceso de maduración en el niño: (estudios para una teoría del desarrollo emocional)*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. Montréal: L'Harmattan.
- Yañez, C. (2011). *Propuesta de parámetros normativos para el Test de Apercepción Temática Infantil (CAT-A) en niños y niñas de 4 a 7 años sin problemas psicológicos severos, pertenecientes al nivel socioeconómico medio y bajo de la Región Metropolitana: Normas temáticas y Normas perceptivas. Memoria para optar al Título de Psicólogo*. (Universidad de Chile, Santiago, Chile).

Annexe I

Grille de cotation. *Social cognition and object relations scale - global rating method*

(Stein, Hilsenroth, *et al.*, 2011)

Complexity of representation of people:

- 1 = is egocentric, or sometimes confuses thoughts, feelings, or attributes of the self and others;
- 3 = tends to describe people's personalities and internal states in minimally elaborated, relatively simplistic ways, or splits representations into good and bad;
- 5 = representations of the self and others are stereotypical or conventional, is able to integrate both good and bad characteristics of self and others, has awareness of impact on others;
- 7 = is psychologically minded, insight into self and others, differentiated and shows considerable complexity

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Affective quality of representations:

(i.e., what the person expects from relationships, and how s/he tends to experience significant others and describe significant relationships):

- 1 = malevolent, abusive, caustic
- 3 = largely negative or unpleasant, but not abusive
- 5 = mixed, neither primarily positive nor primarily negative, (needs to have some positive to be scored 5)
- 7 = generally positive expectations of relationships (but not pollyannaish), unfavorable and affirmative view of relationships

Note: where affective quality is absent, bland, or limited, code 4

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Emotional investment in relationships:

- 1 = tends to focus primarily on his/her own needs in relationships, has tumultuous relationships, or has few if any relationships
- 3 = somewhat shallow relationships, or only alludes to others;
- 5 = demonstrates conventional sentiments of friendship, caring, love, and empathy
- 7 = tends to have deep, committed relationships with mutual sharing, emotional intimacy, interdependence, and respect, and appreciation of others

Note: where only one character is described and no relationship is depicted, code 2

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Emotional investment in values and moral standards:

- 1 = behaves in selfish, inconsiderate, self-indulgent or aggressive ways without any sense of remorse or guilt.
- 3 = shows signs of *some* internalization of standards (e.g., avoids doing "bad" things because knows will be punished for them, thinks in relatively childlike ways about right and wrong, etc.), or is morally harsh and rigid toward self or others.
- 5 = is invested in moral values and tries to live up to them.
- 7 = thinks about moral questions in a way that combines abstract thought, a willingness to challenge or question convention, and genuine compassion and thoughtfulness in actions (i.e., not just intellectualized)

Note: where no moral concerns are raised in a particular story, code 4

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Understanding of social causality:

- 1 = narrative accounts of interpersonal experiences are confused, distorted, extremely sparse, or difficult to follow, limited awareness and coherence
- 3 = understands people in relatively simple, but sensible ways, or describes interpersonal events in ways that largely make sense but may have a few gaps or incongruities
- 5 = tends to provide straightforward narrative accounts of interpersonal events in which people's actions result from the way they experience or interpret situations
- 7 = tends to provide particularly coherent narrative accounts of interpersonal events, and to understand people very well, understands the impact of their behavior on others and others behavior on them.

Note: where subject describes interpersonal events as if they just happen, with little sense of why people behave the way they do (i.e., alogical rather than illogical stories that seem to lack any causal understanding), code 2

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Experience and management of aggressive impulses:

- 1 = physically assaultive, destructive, sadistic, or in poor control of aggression, impulsive
- 3 = angry, passive-aggressive, denigrating, or physically abusive to self (or fails to protect self from abuse)
- 5 = avoids dealing with anger by denying it, defending against it, or avoiding confrontations
- 7 = can express anger and aggression and assert self appropriately

Note: if no anger content in the story, code 4

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Self-esteem:

- 1 = views self as loathsome, evil, rotten, contaminating, or globally bad
- 3 = has low self-esteem (e.g., feels inadequate, inferior, self-critical, etc.) or is unrealistically grandiose;
- 5 = displays a range of positive and negative feelings toward the self;
- 7 = tends to have realistically positive feelings about him/herself

Note: needs to have some positive to be scored a 5 or above

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Identity and coherence of self:

- 1 = fragmented sense of self, has multiple personalities
- 3 = views of , or feelings about, the self fluctuate widely and unpredictably; unstable sense of self
- 5 = identity and self-definition are not a major concern or preoccupation
- 7 = feels like an integrated person with long-term ambitions and goals

Note: ambiguity about a goal is still considered a goal and may be scored in the higher range

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Annexe II

SCORS-G Version adaptée intégrant quelques éléments du SCORS original (5 pts), SCORS-Q
(TAT) et SCORS-Q (narratif)

SCORS-G¹

Version adaptée intégrant quelques éléments du SCORS original (5 pts), SCORS-Q (TAT) et
SCORS-Q (narratif)

Jean Gagnon, professeur
Université de Montréal

En collaboration avec
Joséphine Aldebert, Virginie Bilodeau, Vera Estay Evelyn Christy, Anne Henry, Rosa Herrera,
Gasser, Saleh, Charlotte Sordes et Wanseo Kim

¹Référence: Stein, M., Hilsenroth, M., Slavin-Mulford, J., & Pinsker, J. (2011). *Social Cognition and Object Relations Scale: Global Rating Method (SCORS-G; 4th ed.)*. Unpublished manuscript, Massachusetts General Hospital and Harvard Medical School, Boston, MA

COM : Échelle complexité des représentations

Grands principes selon Westen :

1. Différentiation soi-autres, perspectives
2. Être unidimensionnel (ex. : être différencié mais dominé par une seule valence affective) vs multidimensionnel (trait durable et état, plusieurs traits/états)
3. Être psychologique complexes et expérience subjective (nature, expression et développement)

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Est égocentrique, ou parfois confond pensées, sentiments et caractéristiques de soi et des autres. Extrêmement perturbé ou déformé.	Absence de différentiation
2	Déformation moins extrême/aucun état interne/une phrase avec peu de contenu.	<ul style="list-style-type: none"> • Focus sur action du moment • Extrêmement concret • Absence d'état interne ou mention uniquement
3	Tend à décrire la personnalité et les états internes de manière relativement simple, peu élaborée, ou clive les représentations en bonne et mauvaise. Histoires courtes et simples, récits brefs étape par étape.	<ul style="list-style-type: none"> • Description peu élaborée, états internes simples et minimaux • Représentations clivées • Qualités globales (gentil/méchant)
4	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Hors situation • Personnalité stéréotypé et unidimensionnel (pas d'intégration réelle entre caractéristiques positives et négatives)
5	Les représentations de soi et des autres sont stéréotypées ou conventionnelles, est capable d'intégrer les caractéristiques bonnes et mauvaises de soi et des autres, a conscience de l'impact sur les autres. Possède certaines perspectives variées de soi et/ou des autres.	<ul style="list-style-type: none"> • Représentations stéréotypées et conventionnelles • Intégration des qualités bonnes et mauvaises • Début de multidimensionalité-complexité • Conscient de l'impact sur les autres
6	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience psychologique, introspection sur la personnalité décrite de manière complexe et nuancé sur au moins un personnage • Émotions mixtes, ambivalence • Notion de disparité ou de conflit • Grande complexité et profondeur des états internes
7	Possède une pensée psychologique, une introspection de soi et des autres, est différencié et démontre une grande complexité.	Conscience psychologique, introspection sur la personnalité décrite de manière complexe et nuancé sur tous les personnages (soi et les autres)

Note : In order to assist in scoring, especially with regard to ratings of 5 to 7 ask yourself: "What is the extent to which understanding of (1) **Self** and (2) **Others** are depicted as well as the extent to which (3) understanding of **Self and Others** are integrated and differentiated. The more these three things apply, the higher the ratings.

AFF : Qualité affective des représentations

- Lower scores : a person views his/her environment in a malevolent, harmful, and/or abusive way. Emotional pain is intolerable and/or unbearable to the point of maladaptive behavior occurring
- Higher scores : a person describes positive experiences of others and views the world in a potentially helpful, kind, and cooperative way.
- When coding this variable, looking for emotional tone first and then more broadly how people are experienced is encouraged as emotional tone carries more weight with this variable.

Grands principes selon Westen : Ce que la personne anticipe dans ses relations (malveillantes, douloureuses, destructrices, menaçantes ou bénignes et enrichissantes), et comment elle tend à faire l'expérience des autres personnes importantes, et à décrire les relations importantes (qualité affective). Dimension non développementale.

Règles générales

1. Object transitionnel=humain
2. Heureux du malheur d'autrui=coter 1 ou 2
3. Violence gratuite non typique = coter 1 ou 2

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Malveillantes, abusives et blessantes. Événement doit être actuel et/ou central à l'histoire. Les personnes subissent des torts physiques (ex: meurtre, traumatisme sexuel, agression physique, suicide. Les gens sont blessants et dangereux	<ul style="list-style-type: none"> • Menaçant • Abandonnant • Victimisation • Malveillance physique agit
2	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Malveillance physique n'est pas activement présente • Abus verbal, émotionnel, négligence et conflit interpersonnel • Dangereux
3	Principalement négatives et déplaisantes, mais non abusives	<ul style="list-style-type: none"> • Déplaisant, principalement négatif, mais pas dangereux • Histoire autour d'une perte
4	Lorsque qualité affective est absente, monotone ou limitée.	<ul style="list-style-type: none"> • Absent • Limité • Monotone • Histoire embellie (conte de fée)
5	Mixtes, sans prédominance positive ou négative. Ne doit pas nécessairement avoir négatif pour coter 5. Cependant, des éléments positifs doivent être présents. Considérer le 5 comme un début de la positivité. Si gâché de manière significative et que l'histoire à des éléments à la fois positif et négatif, coter plus bas que 5 (p. ex., 3 ou moins selon la sévérité du gâchis).	<ul style="list-style-type: none"> • Mixte ou début positivité • Début histoire négative avec résolution positive
6	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Uniquement positif • Gens et émotions plaisantes • Minimal
7	Attentes généralement positives dans les relations (sans être optimistes), une vision favorable et positive des relations.	<ul style="list-style-type: none"> • Uniquement positif • Gens et émotions plaisantes • Bien élaboré

EIR : Investissement émotionnelle dans les relations

- Lower scores : pathological, developmental immature aspects of object relations
- Higher scores : mature, adaptive aspects of emotional investment

Principe général selon Westen : Description de la qualité et de l'investissement dans les relations. Développement allant d'une orientation vers les gens pour satisfaire ses besoins (les autres sont vus comme des instruments de gratification, sécurité et confort) vers RO matures basées sur amour, respect, considération mutuels pour les autres qui sont valorisés pour leurs caractéristiques spécifiques. Appréciation pour leurs qualités uniques versus interchangeable. Intérêt personnel versus autre. Relation plus ou moins significative et attachement plus ou moins à long terme. Plus ou moins d'empathie. Plus ou moins autour des besoins de base de plaisir et réconfort.

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Tend à se centrer principalement sur ses propres besoins dans les relations, a des relations tumultueuses, a peu sinon pas du tout de relations.	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur ses besoins uniquement • Utilisation des autres pour gratifier ses besoins
2	... Lorsqu'il y a un seul personnage et aucune relation.	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune relation
3	Relations assez superficielles, ou simplement présence d'allusions aux autres. Discussion minimale d'une relation dans l'histoire. Si personnage célibataire mais allusion aux autres, ne pas coter 2). En l'absence d'autres personnes, objet transitionnel peut être coté comme une personne.	<ul style="list-style-type: none"> • Relations superficielles, peu dé • Chaque personnage sont ensemble mais font leurs choses • Allusions aux autres sans description de comment ils sont reliés • Absence d'attachement ou d'investissement émotionnel • Besoins de soi prédominant • Présence d'attachement mais investissement envers les autres est secondaire à ses intérêts
4	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Relations véritables, attachement et amitié • Attachement émotionnel exprimé à partir d'un seul personnage
5	Démontre de manière conventionnelle des sentiments d'amitié, de considération, d'amour et d'empathie.	<ul style="list-style-type: none"> • Réciprocité • Sentiments d'amitié, d'amour et d'empathie demeurent conventionnels • Considère les besoins/désirs des autres dans décision mais demeure conventionnel
6	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire qui tourne autour de la relation, intimité et attachement entre deux personnages • Respect et interdépendance • Peu élaboré
7	Tend à avoir des relations profondes, engagées, avec un partage mutuel, intimité émotionnelle, interdépendance, et respect, lien positif et appréciation des autres	<ul style="list-style-type: none"> • Histoire qui tourne autour de la relation, intimité et attachement entre deux personnages • Respect et interdépendance • Très bien élaboré

EIM : Investissement émotionnelle dans les valeurs et standards moraux

- Lower scores : a person ascribes little to no remorse or empathy over ill-advised actions
- Higher scores : a person thinks about and acts in a way that is consistent with their moral compass. There is thoughtfulness in their actions. Morals tend to be viewed more globally and abstractly with a greater degree of flexibility.
- Lorsqu'on cote, on regarde plutôt la description de l'événement que l'événement comme tel

Principe général selon Westen : Développement allant de l'absence de moralité à sens de la nature conventionnelle des règles sociales et des rôles, mais aussi la capacité d'internaliser de manière sélective et de réflexion critique sur les différents systèmes de valeurs. Les individus qui apparaissent hautement philosophiques ou utilisent une post-conventionnalité pour séparer le monde en deux camps (les oppresseurs et les opprimés), et qui ne démontrent pas d'évidence claire d'amour, ou d'engagement pour d'autres personnes spécifiques, cotent bas à cette dimension. Conflit interne (culpabilité) versus externe (punition). Système de valeurs stéréotypé, rigide versus souple et personnel. Plus ou moins de compromis ou conflit non résolu. Plus ou moins de contrôle des impulsions, persévérance, tolérance envers la frustration.

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Se comporte de manière égoïste, inconsidérée, antisociale, complaisant ou agressive sans préoccupation pour les autres, ou sans aucun sentiment de culpabilité ou de remord.	Ne tient pas compte du bien et du mal dans ses actions Antisocial et inconsidéré pour les besoins des autres Utilisation des autres pour remplir ses besoins Absence remord et d'empathie <ul style="list-style-type: none"> • Actions abominables
2	n/d	<ul style="list-style-type: none"> • Idem de 1 sauf pour actions antisociales moins sévères comme ne pas respecter les règles etc.
3	Démontre des signes d'internalisation de certains standards (ex. : évite de faire des mauvaises choses car sait qu'il sera puni pour celles-ci, pense relativement comme un enfant à propos de ce qui est bien et mal), ou est dur et rigide moralement envers soi et les autres. Investissement moral centré sur récompense et punition (p.ex., peur d'avoir des problèmes)	Évite les reproches et les punitions Recherche les récompenses Punition disproportionnée par rapport à ce qui est reproché Règles rigides et trop sévères <ul style="list-style-type: none"> • Valeurs morales non internalisées
4	... Lorsqu'aucune préoccupation morale n'est soulevée.	<ul style="list-style-type: none"> • Absent
5	Est investi dans des valeurs morales réellement internalisées et essaie de vivre selon celles-ci. Éprouve de la culpabilité pour avoir blessé les autres ou avoir échoué à respecter standards moraux. Moralité tend à être conventionnel (p.ex., pas voler, tromper, comportement qui enfreint les règlements).	Valeurs morales internalisées Culpabilité, remords Valeurs morales décrites de manière plus abstraite <ul style="list-style-type: none"> • En accord avec les règles sociales
6	n/d	Histoire tourne autour de la moralité Moralité abstraite, flexible, personnalisée Agit selon ses propres standards et non par obéissance à l'autorité Compassion pour les autres Volonté à défier les conventions, les normes sociales <ul style="list-style-type: none"> • Peu élaboré
7	Pense à propos des questions morales d'une manière qui combine la pensée abstraite, la volonté de questionner ou remettre en question une convention, et une compassion authentique et une gentillesse qui s'exprime dans l'action (pas juste intellectualisée).	<ul style="list-style-type: none"> • Idem à 6 mais plus élaboré

SC : compréhension de la causalité sociale

Two helpful things when scoring SC :

- The more you feel like you are there with the person in the narrative (based on detail and extent to which characters are described and/or developed), the higher the score.
- When reading the narrative, are you left asking, “why,” “how,” “what,” or “huh?” The more you are asking yourself these questions the lower the score.

Principe général selon Westen : Ligne développementale (inférence de la causalité) et clinique (patients qui font des attributions idiosyncratiques, illogiques ou inexacts à propos des intentions des autres). Développement en termes de complexité, abstraction, exactitude, internalité (focus sur processus psychologiques plutôt que sur causes de niveau surface, observable et comportementale). Échelle mesurant la logique, la complexité, et l’exactitude des attributions causales. Va d’une causalité illogique ou allogique, avec attributions confuses, inappropriées ou peu probables, à compréhension de la manière dont les processus psychologiques complexes, incluant les processus inconscients, sont impliqués dans la génération des pensées, sentiments et actions. Action logique? Quelle est la cause? Entre quoi et quoi? Cause interne? Cause complexe?

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Les comptes rendus narratifs des expériences interpersonnelles sont confus, déformés, extrêmement minces, ou difficile à suivre, conscience et cohérence limitée. Désorganisation extrême, incohérence et contradiction. Une petite phrase sans cause à effet.	Confusion totale Désorganisé avec absence de compréhension
2	... Lorsque le sujet décrit des événements comme s’ils venaient juste d’arriver, avec peu de sens du pourquoi les gens se comportent comme ils le font (i.e. histoire alogique qui manque de compréhension de causalité plutôt qu’illogique. Désorganisation et incohérence moins extrême. Histoire plus longue sont souvent associées à une cote plus haute. Cependant, elles peuvent être cotées basses si l’histoire est confuse, difficile à comprendre, contradictoire, ne décrit pas les événements de manière logique et organisée.	Désorganisation avec compréhension minimale Organisé mais sans logique
3	Comprend les gens de manière relativement simple, mais de manière pratique, concrète, ou décrit des événements interpersonnels dans des façons qui font en gros du sens mais qui peuvent avoir des quelques trous ou incongruences.	Cohérent et organisé Concret, Stimulus-réponse Quelques trous dans la causalité mais incongruence mineure Conventionnel, non élaboré
4	n/d	Histoire plus élaborée que 3 Peut avoir encore quelques incongruences mais c’est « good enough »
5	Tend à donner des comptes rendus des événements interpersonnels qui sont directs et dans lesquels les actions des gens sont le résultat de la manière dont ils font l’expérience ou interprètent les situations.	Compréhension détaillée et interprétation minimale des comportements
6	n/d	Compréhension détaillée et interprétation élaborée des comportements d’un personnage
7	Tend à donner des comptes rendus des événements interpersonnels qui sont très logiques et cohérents, et à très bien comprendre les gens, l’impact de leur comportement sur les autres et celui des autres sur eux.	Compréhension détaillée et interprétation élaborée des comportements de tous les personnages

AGG : expérience et gestion des impulsions agressives

- Lower scores : struggles with anger management
- Higher scores : mature ways of acknowledging and expressing anger

Principe :

AGG assesses a person's ability to experience and express anger. Stated another way, this construct examines one's capacity to modulate aggression.

How well can people tolerate and manage their aggressive impulses.

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Qui attaque, détruit ou se montre sadique physiquement, ou a un pauvre contrôle de l'agressivité, est impulsif. Événement doit être actuel et/ou central dans l'histoire.	Agressivité externalisé et exprimée de manière destructive Aucun contrôle
2	n/d	Agressivité externalisé et exprimée de manière moins sévère Besoin d'aide pour s'autocontrôler
3	Colère, passif-agressif, dénigrant, ou physiquement abusif sur soi (ou échoue à se protéger contre les abus)	Colère reconnue et exprimée par pensée, sentiment ou sensation mais non dans action Agressivité passive Si expression physique, retournement contre soi
4	... Absence de contenu de colère dans l'histoire	Absence
5	Évite de faire face à sa colère en la niant, est défensif contre elle, ou évite les confrontations	Internalisation de la colère de manière non adaptée Déni ou autres mécanismes névrotiques Évitement des confrontations
6	n/d	Colère ou frustration exprimée et gérée de manière saine et adaptée
7	Capable d'exprimer la colère et l'agressivité et de s'affirmer de manière appropriée	Affirmation de soi et résolution de conflit de manière adaptée Colère davantage acceptée que 6

Note : Importantly, this variable is sensitive to spoilage, which can impact coding. For example, two characters may be described as fighting and verbally arguing (in some cases shoving or pushing each other) and later on in the narrative be able to talk about their anger in an effective way. This would not be coded as a 6 (definitely not a 7) because they did not start out that way. The description started out as approximately a 2 and then moved up to a 6 so both would need to be accounted for by choosing a score somewhere in the middle. In this brief example, the range would be 4-5.

SE : Estime de soi

- Lower scores : poorer self-worth
- Higher scores : a competent and confident self-image

Principe :

SE examines a person's self-concept. At lower ends (i.e., 1, 2, and 3 respectively), words such as self-disgust, self-hatred, self-loathing, failure, shame, self-punishment, self-critical, inadequacy, ineffectual, impotent, doubtful of abilities/self, and embarrassment describe a negative self-worth. At higher ends (i.e., 5, 6, 7), words such as pride, self-compassion, confidence, competence, being pleased with self, and self-contentment, may be used.

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Vision de soi répugnante, mauvaise, pourrie, contaminant ou globalement mauvaise.	Haine totale de soi accompagné d'une action autodestructrice Honte chronique et élaborée
2	n/d	Haine de soi sans nécessairement accompagnée d'une action autodestructrice Honte moins élaborée
3	A faible estime de soi (i.e. se sent inadéquat, inférieur, se montre critique envers soi) ou est grandiose de manière irréaliste.	Sentiment d'inadéquation, infériorité, etc. Grandiosité non justifiée dans la causalité
4	... Lorsque estime de soi est monotone, absente ou limitée.	Absent
5	Démontre une étendue de sentiments positifs et négatifs envers soi. Doit avoir certains éléments positifs pour coter 5 et plus. Ne doit pas nécessairement avoir négatif pour coter 5. Cependant, certains éléments positifs doivent être présents. Considérer le 5 comme un début de la positivité. Si gâché de manière significative et que l'histoire à des éléments à la fois positif et négatif, coter plus bas que 5 (p. ex., 3 ou moins selon la sévérité du gâchis).	Sentiments négatifs mais secondaires et non limitant pour le personnage Mixte (nervosité et fierté)
6	n/d	Sentiments positifs uniquement
7	Tend à avoir des sentiments envers soi de manière positive et réaliste	Thème principal de l'histoire Sentiments positifs uniquement et très élaborés

ICS : identité et cohérence de soi

- Lower scores : identity diffusion. That is, a person's sense of self is fragmented, tenuous, and/or fragile. It may also be that the person has no investment in his/her own life (i.e., given up on self).
- Higher scores : a person has an adaptively integrated sense of self. In this range, people are aware of who they are, what they want, and where they are headed in life. They are also invested in accomplishing their life goals.

Principes :

- ICS captures the level to which a person's sense of self is adaptively integrated.
- In order to rate this variable, the coder must first ask himself/herself, "Is ICS present in this narrative?" If yes, think about how this person would respond to the question, "Who am I?" and "Where is my life going?"

	Stein (2011)	Adaptation des principes/niveau
1	Sens de soi fragmenté, a de multiples personnalités	Fragmentée Expérience dissociation totale Absence d'investissement de soi
2	n/d	Être perdu Dissociation brève Absence d'investissement de soi
3	Visions de soi, ou sentiments à propos de soi, fluctuent grandement et de manière imprévisibles, sens de soi instable. Fluctuation des buts et des affects/émotions du soi (i.e. personnages se sentent perdus, vides, incertains de qui ils sont, ce qu'ils veulent, quel est la prochaine étape dans leur vie etc.)	Soi fragile et sentiment de vide Soi fluctuant et imprévisible Changement souvent causé par événement extérieur Clivage Indécision devant buts non intégré au soi
4	... À considérer pour un rehaussement d'un 3 plutôt qu'une diminution d'un 5	Thème autour de l'identité mais sans savoir si adapté ou pas
5	Identité et définition de soi ne sont pas un enjeu ou une préoccupation majeure (pas mentionnée)	Absence Identité collective
6	n/d	Histoire tourne des buts de la personne, ce qu'elle veut pour le futur, ses ambitions, ses accomplissements Personne peut être ambivalente envers buts si approprié et intégrée au soi
7	Se sent comme une personne intégrée avec des buts et des ambitions à long-terme	Idem à 6 mais plus élaboré

Note : une ambiguïté envers un but est encore considérée comme un but et peut être cotée parmi les niveaux les plus élevées. Si idéations suicidaires, il est probable que la cote soit faible (3, 2 ou 1).