

ÉVALUATION THÉRAPEUTIQUE ET DÉPRESSION DE L'ENFANT : FAIRE DU BILAN PSYCHOLOGIQUE UNE INTERVENTION FAMILIALE BRÈVE

Lionel Chudzik, Marita Frackowiak et Stephen E. Finn

Groupe d'études de psychologie | « Bulletin de psychologie »

2019/1 Numéro 559 | pages 19 à 27

ISSN 0007-4403

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2019-1-page-19.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Groupe d'études de psychologie.

© Groupe d'études de psychologie. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Évaluation thérapeutique et dépression de l'enfant : faire du bilan psychologique une intervention familiale brève

CHUDZIK Lionel ^a

FRACKOWIAK Marita ^a

STEPHEN E. Finn ^a

Résumé : L'évaluation thérapeutique (ET), née du courant de l'évaluation collaborative, est une intervention structurée et brève dans laquelle le bilan psychologique occupe une place centrale. Élaborée par Finn pour des patients adultes dans un premier temps, cette méthode a connu, ces dernières années, un développement riche et stimulant auprès des enfants et de leur famille. Cet article a pour objectif de présenter ces développements par un cas clinique. Ces techniques comportent, entre autres, l'élaboration des questions des parents, l'observation par les parents des différentes passations de leur enfant, l'élaboration du conte pour restituer les résultats à l'enfant. Ainsi, nous découvrons comment le bilan psychologique, pratique courante du psychologue, peut avoir un véritable potentiel thérapeutique sur la famille tout entière. Cette illustration nous sera fournie par l'évaluation thérapeutique conduite avec la famille de Nicolas, 10 ans. Cette famille consulte en raison de la grande tristesse de Nicolas et de sa tendance à voir tout en noir. L'ensemble des rencontres et des différentes techniques d'évaluation utilisées avec cet enfant, conduira progressivement ses parents à comprendre comment la façon dont le système familial gère les émotions a amené Nicolas à se renfermer dans un désespoir intense.

Therapeutic assessment and child depression: Using psychological assessment as a brief family intervention

Abstract: Therapeutic assessment (TA) is a relatively new paradigm in which psychological tests are used as the centerpiece of a brief therapeutic intervention. TA is a semi-structured form of collaborative psychological assessment, and clients are involved as co-investigators in many aspects of the assessment. Although TA was originally elaborated for adult clients, it has since been researched and used in clinical practice with children and families. TA with children (TA-C) is conceived of as a brief family therapy intervention through which parents are helped to develop a more coherent, empathic, accurate, and useful understanding of their child. It is believed that this changed view of the child leads to healthier family interactions, and that these are often sufficient to resolve the presenting problems. The goal of this article is to introduce the reader to TA-C by means of a comprehensive case example. The case illustrated involves Nicolas, 10 years old, and his family. Over the course of the assessment sessions, the parents came to realize that their way of coping with emotions, within the family system, was leading Nicolas to feel depressed.

a Center for Therapeutic Assessment, Austin, Texas, États-Unis.

Correspondance : Lionel Chudzik, 4310 Medical Parkway, Austin, TX, 78756, États-Unis.
Courriel : lionel.chudzik@gmail.com

Texte reçu le 25 juin 2017 et accepté le 17 septembre 2018

<http://www.bulletindepsychologie.net>

Le bilan psychologique de l'enfant pose un certain nombre de questions techniques et éthiques. Doit-on évaluer l'enfant ou la dynamique familiale ou les deux (Andronikof, Lemmel, 2003 ; Favez, 2013) ? Comment rendre compte des résultats à l'enfant lui-même (Andronikof, Fontan, 2014) ? Comment en rendre compte aux parents (Andronikof, 2006) ? Comment faire part des résultats en évitant les pièges de la stigmatisation et de la normalisation (Arbiso, 2013) ? À quelle demande répondre ? celle des parents ? de l'enfant ? de l'école (Andronikof, Fontan, 2014) ? Cette liste n'est évidemment pas exhaustive. Récemment, la France s'est dotée d'une conférence de consensus définissant le bilan psychologique auprès de l'enfant (Voyazopoulos, Vannetzel, Eynard, 2011), afin de répondre à ces questions.

Un certain nombre de ces questions proviennent de la façon dont nous utilisons l'évaluation. Le bilan psychologique est traditionnellement utilisé pour obtenir des informations sur le fonctionnement psychologique d'un individu dans un but de diagnostic ou d'organisation de la prise en charge, ce que Finn (2007) a appelé le modèle traditionnel de l'évaluation psychologique. Ce modèle du bilan psychologique induit les difficultés que nous venons de mentionner. En effet, sa raison d'être est, avant tout, issue de questionnements de professionnels entre eux, observant un individu. La sémantique entourant alors cette activité devient vite jargonnante. La personne concernée se trouve, alors, en position de participant passif. Cette exclusion rend difficile, au clinicien, sa réintégration dans le processus, lorsqu'il s'agit de rendre compte des résultats. Appliquées à l'enfant, les difficultés augmentent considérablement. De nombreux psychologues ont très vite compris les limites de cette méthode et se sont orientés vers d'autres plus collaboratives de l'évaluation (Fischer, 1994 ; Handler, 1995, 2006 ; Purves, 2002, 2012). L'évaluation thérapeutique est née de ce courant. Finn (1996, 2007) a construit un modèle semi-structuré du bilan psychologique, permettant de lui donner une perspective thérapeutique. Il existe aujourd'hui quatre modèles de l'évaluation thérapeutique (Fraczowski, Fantini, Aschieri, 2015). Cet article sera consacré au modèle destiné à l'enfant. On trouvera, dans la littérature francophone, des articles ou chapitres intéressants l'adulte (Chudzik, 2014 ; Finn, Chudzik, 2010 ; Finn, 2014), l'adulte sous obligation de soins (Chudzik, 2015), le couple (Finn, 2015), l'enfant et l'adolescent (Finn, Chudzik, 2013), ainsi qu'une revue de la littérature sur son

efficacité (Aschieri, De Saeger, Durosini, 2015). On trouvera, sur le site internet de l'évaluation thérapeutique <www.therapeuticassessment.com> toutes les ressources en anglais.

L'ÉVALUATION THÉRAPEUTIQUE POUR ENFANT

L'évaluation thérapeutique pour enfant (ET-E) propose de considérer le bilan psychologique comme une intervention systémique brève, qui met les parents au centre du processus. Cette façon de faire remodèle complètement le bilan psychologique et résout de nombreux problèmes issus du modèle traditionnel. Nous avons déjà présenté le modèle de l'ET-E (Finn, Chudzik, 2013). Le lecteur y trouvera un condensé plus complet du modèle. La figure 1 en fournit les différentes étapes.

Contact téléphonique initial avec le(s) parent(s); Envoi d'un document d'information
Séance initiale avec les parents
Les parents présentent l'évaluation à l'enfant
Séance initiale avec les parents et l'enfant ensemble
L'enfant passe l'évaluation pendant que les parents observent
Des informations collatérales sont collectées
Séance d'intervention familiale
Séance de résumé / discussion avec les parents
Une histoire est écrite pour l'enfant
Séance de résumé / discussion avec l'enfant et les parents
Un retour écrit est envoyé aux parents
Séance de suivi

Figure 1. Déroulement d'une l'évaluation thérapeutique pour enfant (ET-E) / famille.

L'ET-E commence par une rencontre du clinicien et des parents, sans l'enfant. Durant cette séance initiale, nous invitons et aidons les parents à formuler leur demande sous forme de questions, qui serviront de guide pour toute la suite du processus. Pour chaque question, le clinicien explore le contenu en demandant des éléments anamnestiques et contextuels se rapportant directement à la question. L'absence de l'enfant permet aux parents de mentionner leurs difficultés librement et d'éviter de confronter l'enfant à un discours qui peut être stigmatisant ou perçu comme rejetant. Cela permet, aussi, de ne pas placer l'enfant directement dans la position de patient désigné. À la fin de cette première séance, nous aidons les parents à trouver les mots pour présenter l'ET-E à leur enfant, en insistant sur le

fait que nous allons intervenir pour la famille et non pas seulement pour l'enfant. Lorsque les locaux ne sont pas équipés de miroir sans tain, nous demandons aux parents, puis à l'enfant, l'autorisation de filmer les séances pour la suite du processus. Lors de la séance suivante, les parents sont reçus avec leur enfant. Nous vérifions ce que comprend l'enfant de sa venue et rectifions le cas échéant. Cette première rencontre est aussi l'occasion de voir le système interagir.

Les séances suivantes sont consacrées au bilan psychologique à proprement parler. Nous n'utilisons pas de batterie de tests prédéterminée, mais nous sélectionnons les outils en fonction des questions. La WISC sera utilisée si une ou plusieurs questions se posent sur les capacités cognitives de l'enfant. Nous pourrions aussi utiliser d'autres épreuves plus spécifiques comme la Figure de Rey. Le Rorschach sera utilisé si des questions se posent quant à la dynamique affective de l'enfant. En revanche, les tests utilisés sont sélectionnés en fonction de leur validité et les consignes de passation sont scrupuleusement respectées. Durant ces séances de passation, nous invitons les parents à observer leur enfant. Pour des raisons pratiques, cela se traduit souvent par des séances supplémentaires, durant lesquelles, hors de la présence de l'enfant, nous visionnons des extraits significatifs des enregistrements vidéo. La passation des tests est aussi l'occasion d'explorer le sens des réponses de l'enfant. Ce procédé, que nous appelons « enquête élargie », permet de reprendre certains contenus ou processus ayant eu lieu durant la passation pour les explorer avec l'enfant. Nous en verrons un exemple plus loin.

Enfin, lorsque la passation est terminée, nous prenons un temps pour conceptualiser les résultats et toutes les informations dont nous disposons à ce point de l'ET-E. L'objectif est, à partir des résultats, de reconstruire une histoire de l'enfant et de sa famille, qui puisse expliquer les difficultés et qui nous permette de répondre aux questions des parents. À travers les séances d'interventions familiales, nous allons tester les hypothèses que nous avons émises. Nous en choisissons une et tentons de la mettre en œuvre *in vivo*. Nous pouvons, par exemple, recréer une difficulté que la famille rencontre, comme supporter la colère et trouver avec elle des moyens de faire face à la situation de façon plus adéquate. Tharinger et coll. (2008a) ont illustré de plusieurs exemples cette étape de l'ET-E.

À ce point du processus, nous avons les résultats et nous les avons testés. Les parents sont généra-

lement plus conscients de leur rôle dans les difficultés de l'enfant et ont souvent commencé à faire des changements dans leurs interactions. Nous les recevons alors, là encore sans l'enfant, pour leur faire un retour du bilan. Cette dernière étape du processus s'articule naturellement autour des questions posées au départ. Nous avons généralement trois façons d'organiser cette séance. Nous pouvons présenter les résultats principaux ou les plus utiles pour répondre aux questions des parents, puis nous attarder sur les questions elles-mêmes (ce qui sera le cas plus loin). Une deuxième possibilité est de passer les tests en revue, un par un, avant de passer aux questions initiales. Une dernière façon de faire est de considérer directement les questions initiales, en faisant appel, pour chacune d'entre elles, aux différents résultats obtenus et aux différentes étapes de l'ET-E. L'ordre dans lequel nous présentons les résultats est aussi pensé. À la suite des travaux de Swann (Swann, Stein-Seroussi, Giesler, 1992 ; Swann, 1997), Finn a proposé d'ordonner les résultats en fonction de leur degré de conscience pour la personne, ici, les parents. Ainsi, nous commençons par les informations de niveau 1, qui sont les informations qui correspondent à la façon dont les parents perçoivent leur enfant (par exemple, dans notre vignette, ici, la tristesse de Nicolas est bien perçue par les parents), puis les informations de niveau 2, qui correspondent aux informations qui diffèrent un tant soit peu de la façon dont les parents perçoivent leur enfant (ici, la façon dont les parents gèrent la tristesse de Nicolas augmente cette tristesse). Ensuite, les informations de niveau 3 touchent aux résultats dont les parents n'ont pas conscience ou contre lesquels ils se défendent (ici, ce qui n'apparaît pas clairement dans l'extrait relaté, les parents ne tolèrent pas cette tristesse du fait d'une dynamique de couple fondée sur l'évitement des émotions). Enfin, lors de cette séance, nous introduisons généralement le compte rendu écrit que nous offrirons à l'enfant lors de la prochaine séance. Ce compte rendu prend la forme d'un conte individualisé, qui reprend une problématique importante issue du bilan (Tharinger et coll., 2008b).

NICOLAS OU LA DÉPRESSION DE L'ENFANT À L'ÉPREUVE DE L'ET-E

Premier contact et premières rencontres

La maman de Nicolas me téléphone sur les conseils de sa sœur et d'une amie. Elle est inquiète pour son fils de 10 ans, d'autant plus que l'entourage familial et amical commence à remarquer que

Nicolas « ne va pas bien du tout ». Elle m'explique que cela dure depuis plusieurs mois maintenant et que les choses n'évoluent pas. Nicolas s'isole, se plaint de ses camarades d'école avec lesquels il n'a que des contacts sporadiques. Ses résultats scolaires, habituellement excellents, commencent à décliner, mais ce qui l'inquiète le plus c'est l'air triste de Nicolas et le fait qu'il pleure quasiment tous les jours. Elle souhaiterait que je puisse le rencontrer rapidement. Je lui explique ce que je peux proposer à travers l'ET-E et lui offre de la rencontrer, elle et son mari, sans Nicolas dans un premier temps. Je devrais insister gentiment, à plusieurs reprises, pour faire en sorte que le papa de Nicolas, entrepreneur du bâtiment, soit présent, compte tenu de son emploi du temps.

Lors de notre première rencontre, les deux parents sont en accord sur la description de Nicolas. Le tableau clinique qu'ils décrivent est dominé par le fait que Nicolas « voit tout en noir ». Il se dévalorise, ne voit rien de bien dans sa vie, n'aime plus aller à l'école et il a l'impression que personne ne le comprend. Ils m'expliquent que Nicolas est comme ça depuis leur déménagement, il y a deux ans, mais que les difficultés se sont accrues après un conflit avec la grand-mère paternelle. La maman de Nicolas dira qu'elle a elle-même très mal vécu ce conflit et qu'elle a fait une « grosse déprime » à cette époque. Elle ajoute que ce n'est pas la première fois de sa vie qu'elle traverse des états comme ça et qu'elle a peur d'avoir transmis ça à Nicolas. Le papa tente alors de dédramatiser la situation en arguant de l'adolescence, que cela lui passera et qu'il est certainement un peu en avance pour son âge. Nous abordons alors les questions pour lesquelles ils voudraient des réponses. Je travaille avec eux autour de ces questions, de telle sorte qu'elles incluent une dimension systémique, autrement dit, que les parents sont inclus dans la question.

À la fin de cette première rencontre, les parents se mettent d'accord sur les questions suivantes : Comment on peut l'aider à voir les choses de façon plus positive ? Comment peut-on l'aider à avoir davantage confiance en lui ? Comment l'aider à être plus authentique et plus spontané ? Comment faire en sorte que Nicolas s'inquiète moins pour les autres ?

Je les invite alors à parler avec Nicolas de notre prochaine rencontre, à laquelle il participera. Je leur explique à nouveau que mon objectif sera d'aider la famille dans son ensemble et de faire en sorte qu'ils comprennent mieux Nicolas.

Lors de la rencontre suivante, durant laquelle je recevrai Nicolas et sa mère, je serai surpris par l'apparence de Nicolas. La tristesse se lit sur son visage, il passe un long temps à regarder par terre, tout en étant très présent dans ses réponses ; il semble prêt à s'effondrer à tout moment. Il m'explique que personne ne le comprend, que les enfants se moquent de lui à l'école, que ses parents lui donnent des conseils, mais qu'il n'arrive pas à les appliquer et que, de toute façon, ça crie tout le temps à la maison. À deux reprises, il me dit que, parfois, il souhaiterait disparaître ou partir « très loin ». Sa maman intervient pour me dire que c'est tendu à la maison en raison du grand frère de Nicolas, qui a 12 ans et qui refuse de faire ses devoirs, ce qui est source de tensions tous les soirs.

Lors de cette rencontre, je demande à Nicolas et à sa maman de faire le dessin de la famille, chacun dans son coin. Le dessin de Nicolas représente sa famille derrière une table. Ils ont tous l'air heureux sauf lui. Le dessin qui le représente est très proche du *Cri* d'Edvard Munch. Il m'explique qu'il voudrait que la famille soit heureuse comme ça et que lui est toujours tendu et qu'il ne sait pas comment il doit être.

La passation du bilan psychologique

Pour répondre aux questions des parents de Nicolas, je décide d'utiliser le dessin, le Rorschach – ici, a été utilisé le R-PAS comme système de cotation (Meyer, Viglione, Mihura, Erard, Erdberg, 2011) –, la procédure des premiers souvenirs (Bruhn, 1992a, 1992b). Les passations ont lieu sans difficultés notoires. Je remarque assez rapidement que plus j'explore les réponses de Nicolas, plus il a l'air à l'aise et même souriant. Après la passation du Rorschach, je lui propose une enquête élargie à propos d'une de ses réponses à la planche II : un masque triste. Je lui demande : « Si ce masque pouvait parler, qu'est-ce qu'il pourrait dire ? » Voilà la retranscription de cet échange :

Nicolas.— Il aurait du mal à parler parce qu'il aurait peur de se mettre à pleurer...

LC.— Il est tellement triste qu'il a du mal à parler, hm...

Nicolas.— Et il ne parle pas aux gens qu'il faut.

LC.— Il ne parle pas aux gens qu'il faut ?

Nicolas.— Non, il ne parle qu'aux gens qui ne peuvent pas l'aider.

LC.— Que lui disent ces gens ?

Nicolas.— Ben que demain ça ira mieux ou qu'il

faut faire ça ou ça mais sans expliquer comment le faire...

LC.— Hm... ça doit être énervant...

Nicolas.— Oui...

LC.— Et que fait le masque alors ?

Nicolas.— Il s'en va loin et il ne revient plus.

LC.— Tu penses que ça se passe un peu comme ça pour toi ?

Nicolas.— Oui, maman elle me dit que ça ira mieux demain, mais c'est pas vrai. Et papa il est constamment sur l'ordinateur et il m'écoute pas.

L'enquête élargie dure environ trente minutes et je remarque que, plus nous avançons, plus Nicolas sourit, se détend et prend plaisir à la discussion que nous avons. Le contenu de l'enquête élargie souligne aussi le côté systémique de la tristesse de Nicolas. Il me raconte comment ses parents annulent constamment ses émotions, notamment négatives. Nicolas ne se sent pas compris, mais il se sent aussi ignoré par son entourage. Un autre processus entre en jeu, il commence à avoir honte de ses émotions et il les cache (il me dira notamment que maintenant il monte dans sa chambre pour pleurer).

Les parents derrière le miroir

Pour la séance suivante, je demande aux parents de Nicolas de venir seuls. Je leur indique que je pense avoir des éléments importants pour répondre à leurs questions et que je voudrais leur montrer des extraits de ce que j'ai fait avec lui et avoir leur avis. Je sélectionne alors l'extrait dont j'ai retranscrit une partie ci-dessus, puis un extrait de la fin de l'enquête élargie, où Nicolas paraît détendu et souriant, tout en disant des choses très dures sur ses ressentis. Mes objectifs sont de comprendre avec les parents le processus que décrit Nicolas et de voir s'ils peuvent changer quelques points dans leur façon de communiquer avec lui. Après le premier extrait, ils reconnaissent immédiatement ce que dit Nicolas. Aussi bien le père que la mère de Nicolas me parlent de leur peur que les choses empirent. Ils m'expliquent que s'ils vont « dans le sens » de Nicolas, il se mettra à pleurer et s'enfoncer encore plus. Le père ajoutera, touché par ce que Nicolas dit sur l'extrait, qu'il travaille beaucoup et qu'il n'est pas toujours disponible. Je leur montre le deuxième extrait et leur demande de noter les différences qu'ils remarquent. Tous les deux me disent qu'il a l'air plus détendu, qu'il a l'air d'aimer me parler. Je leur demande pourquoi Nicolas est comme ça d'après eux. Nous avons alors une discussion autour des différentes raisons possibles, avant de finir par nous centrer sur le fait que le changement constaté

vient de ce que je m'intéresse à ce qu'il ressent, et que, sans chercher de solution, j'explore avec lui ses ressentis.

Résultats et conceptualisation

Nous avons décrit plus haut le dessin de Nicolas. La procédure des premiers souvenirs est constituée uniquement de très bons souvenirs mettant en scène, pour la plupart, Nicolas et son père en train de jouer, avant le déménagement. Le tout est très nostalgique. Le Rorschach met en évidence plusieurs éléments importants. Nicolas possède de bonnes ressources : les réponses sont complexes, le nombre de réponses est de 28 ; on note une utilisation fréquente du mouvement. Cependant, les signes de dépression sont tous très élevés (C', MOR), et nous remarquons un autre élément : toutes les réponses données aux trois dernières planches (planches couleur) sont en mauvaise forme et contiennent parfois des cotations spéciales (soulignant des déformations de la réalité). L'ensemble du Rorschach montre que Nicolas a d'excellentes ressources, notamment cognitives, mais qu'il perd la capacité de les utiliser lorsqu'il est envahi par les émotions, ce qui est le cas au moment de nos rencontres.

Je suis aussi très attentif à la dynamique familiale que décrit Nicolas et que reconnaissent ses parents. Les difficultés de Nicolas peuvent s'expliquer de cette façon. Il a fait face à des situations qui ont été difficiles pour lui (le déménagement, des situations de rejet et des moqueries répétitives à l'école). Les parents de Nicolas ont aussi traversé toutes ces épreuves de façon douloureuse. La mère de Nicolas me dit que les différents événements n'ont pas été simples pour elle, qu'à deux reprises elle a été en grande difficulté, mais qu'« il fallait avancer pour les enfants ». Son père a été pris par des préoccupations professionnelles importantes et par la difficulté à épauler son épouse dans les moments difficiles. Les plaintes de Nicolas ont alors été minimisées et repoussées. Nicolas s'est alors retrouvé seul à gérer des situations très difficiles, sans soutien émotionnel, ce qui est particulièrement difficile pour lui, comme les tests le montrent. Toute personne a un besoin fondamental d'être vue, reconnue et comprise (Finn, 2008) et c'est ce qui fait défaut dans cette dynamique familiale. Plus concrètement, ce qui fait défaut c'est la capacité des parents à faire avec les émotions de Nicolas et, à ce moment-là du processus, je commence à comprendre que cela ne touche pas que Nicolas et que la maman de Nicolas a aussi été affectée par cette dynamique.

La séance d'intervention

Pour la séance d'intervention, je décide de mettre cette hypothèse à l'épreuve. Je vais utiliser quelques planches du *Thematic Apperception Test* (Murray, 1943) et du *Roberts Apperception Test for Children* (Roberts, 2005), que je choisis pour leur valence émotionnelle dépressive, en demandant à Nicolas et à ses parents de se mettre d'accord sur une histoire pour chacune des planches choisies. La consigne stipule que je dois entendre les négociations, que tous doivent donner leur avis et qu'ils doivent décider ensemble si l'histoire est prête ou non. Comme je m'y attendais, les deux premières tentatives reproduisent ce que nous avons constaté au cours des séances précédentes : Nicolas perçoit bien les affects dépressifs, puis ses parents tentent de les minimiser (« oui, on pourrait aussi penser qu'elle a simplement mal à la tête » ou bien « ou alors on pourrait essayer de dire quelque chose de plus gai »). À ce moment-là, Nicolas s'enfonce dans le canapé et se tait, puis ses parents finissent l'histoire et Nicolas acquiesce. Je demande alors à Nicolas de sortir un moment pour que je puisse discuter avec ses parents. Je leur demande ce qu'ils ont observé et, immédiatement, la maman me dit qu'ils ont tendance à mettre des « *happy end* » partout. Le père acquiesce. Je leur demande s'ils ont noté l'effet sur Nicolas et le père me répond : « ouais, il se renferme ». Je leur propose alors une technique que nous utilisons souvent dans l'évaluation thérapeutique pour apprendre aux parents à faire face aux émotions de leurs enfants. Nous avons tendance à vouloir trouver des solutions trop rapidement et, de ce fait, nous avons tendance à annuler leurs émotions. Ce processus a pour conséquence qu'ils ne se sentent pas entendus et compris. Je leur propose de refaire l'exercice avec les images, mais en ajoutant deux étapes. La première consiste à écouter et à reconnaître les émotions de l'enfant en les nommant et en lui faisant comprendre que nous avons compris l'état dans lequel il se trouve. La deuxième consiste à le rejoindre dans ses émotions pour lui faire comprendre qu'il n'est pas tout seul à ressentir cela et que ça nous arrive aussi de ressentir ces émotions dans des situations similaires. Ce n'est que dans un troisième temps que nous pouvons tenter de trouver des solutions avec l'enfant. Les parents de Nicolas sont d'accord pour essayer. Je demande à Nicolas de nous rejoindre et nous recommençons l'exercice. À ce point du processus, les parents de Nicolas ont compris la dynamique dans laquelle ils étaient coincés, notamment grâce aux extraits vidéos que je leur ai montrés pendant

la phase de test, et vont pouvoir mettre en œuvre ce que je leur ai proposé. La planche que je présente met en scène un enfant qui a l'air triste et deux parents qui se tiennent debout devant lui. Nicolas commence l'histoire en disant qu'il a l'air triste et la suite de l'exercice prend une autre tournure que précédemment. Sa mère lui demande ce qui se passe pour lui, et Nicolas raconte que l'enfant sur la planche a eu des problèmes à l'école, que des camarades se sont moqués de lui. Sa mère poursuit en lui demandant comment il s'est senti à ce moment-là. Nicolas, intéressé, répond timidement qu'il s'est senti en colère et triste parce qu'il n'a pas su quoi faire. Son père intervient en lui disant qu'il avait raison d'être en colère et Nicolas sourit. Je demande alors à sa mère ce qu'elle en pense et elle nous dit qu'elle aussi, parfois, lorsqu'elle se sentait impuissante, se sentait vite très triste. Nicolas la regarde alors avec de grands yeux. Sa mère poursuit en lui disant que, dans ces moments-là, elle se sent très seule et qu'elle a tendance à se renfermer. Je demande à Nicolas si, lui aussi, fait ça parfois. Il nous dit oui de la tête. Son père ajoute que, dans ces moments-là, il a sûrement l'impression qu'on ne le comprend pas. Nicolas acquiesce une nouvelle fois, les larmes aux yeux, en regardant ses pieds. Un silence s'installe et les parents de Nicolas semblent sidérés par ce qui se passe. Je dis alors à Nicolas que, dans ces moments-là, il a peut-être envie d'aller se cacher. Il nous dit oui. Sa mère, au bord des larmes, ajoute qu'elle aussi fait ça parfois. Nicolas va se détendre petit à petit. Son père nous dira qu'il ira voir le directeur de l'école pour savoir de quoi il en retourne exactement, puis la discussion se fera plus légère pour se finir dans un échange détendu, entre Nicolas et ses parents, sur sa tenue vestimentaire et son talent pour assortir différents éléments.

La séance de résumé / discussion

Je recevrai les parents seuls la fois suivante. Ils me diront de concert que Nicolas va mieux, qu'il est plus détendu. Sa mère précisera que tout le monde est plus détendu et que cela vient peut-être du fait que son mari est plus présent le soir. Il m'explique qu'il a modifié son organisation de travail, qu'il travaille maintenant le samedi matin, mais cela lui permet d'être à domicile le soir, vers dix-huit heures, sans être inquiet du travail non fait. Je centrerai alors la consultation sur les résultats et les questions de départ. Dans un premier temps, je leur donnerai les résultats principaux que nous avons déjà abordés durant les séances précédentes. Je suivrai, pour ce faire, les niveaux d'information que

nous avons mentionnés précédemment. Le premier résultat, dont ils avaient pleinement conscience et que confirme le bilan psychologique de Nicolas, est sa tristesse. Je leur montrerai les résultats du Rorschach et le dessin de la famille et nous nous remémorerons certains de nos échanges. Je leur confirmerai que Nicolas présentait, au début du bilan, un niveau de tristesse élevé. J'ajouterai que ce niveau était au-dessus de ce que la plupart des enfants de son âge éprouvent et que cela ne pouvait être dû à un effet normal du développement. J'ajouterai la grande dévalorisation qui accompagnait cette tristesse. Tous deux me confirmeront ces résultats et me donneront encore des exemples. Je passerai alors aux informations dont ils semblaient moins conscients. Je leur dirai alors que Nicolas a beaucoup de ressources psychologiques, comme le montre son parcours scolaire brillant et comme le soulignent les résultats du Rorschach, mais que ses ressources cognitives étaient mises à mal par son état émotionnel. Nicolas est débordé émotionnellement et ne peut pas trouver les solutions seul et utiliser ses ressources habituelles. Enfin, j'aborderai avec eux le point qui me semble le plus important et qui était absent de leur discours au début de nos rencontres. Je reprendrai le dessin de la famille, les passages vidéos que nous avons visionnés ensemble et la séance d'intervention, pour faire l'hypothèse avec eux que la dynamique familiale entretenait les difficultés de Nicolas et que, d'une certaine façon, Nicolas venait souligner un point qu'eux, ses parents, ne pouvaient pas voir. L'histoire familiale récente avait été difficile pour chacun et avait isolé chacun. La mère de Nicolas acquiescera tout de suite, précisant qu'ils vivaient tous côte à côte mais qu'ils n'échangeaient plus ensemble et que cela était vrai pour elle et son mari aussi. Son père expliquera que c'était difficile pour lui de faire face à toutes ses responsabilités et qu'il avait été terrifié par la dépression de sa femme quelques années plus tôt. Il ajoutera que toutes ces émotions étaient très difficiles pour lui et qu'il avait constamment peur que cela empire et qu'il était plus facile de les minimiser. Son épouse se reconnaîtra aussi dans ce qu'il dira et fera part de sa peur que Nicolas puisse être comme elle.

Je reprendrai alors chacune de leurs questions pour que l'on puisse y apporter des réponses ensemble. Il serait trop long ici de rentrer dans les détails, mais, là encore, durant tous ces échanges, les difficultés de couple apparaîtront de plus en plus. Nous avons terminé cette séance avec l'idée que, peut-être, une thérapie de couple pourrait être utile pour retrouver une communication plus satisfaisante.

La dernière séance avec Nicolas

Cette dernière séance avec Nicolas, qui eut lieu environ trois mois après notre première rencontre, fut très surprenante. J'avais pris l'habitude de recevoir un enfant triste et plutôt renfermé, je me retrouvais devant un préadolescent plein d'énergie. Ses parents reconnurent tout de suite, avec un sourire ironique, que Nicolas était plus « énergique » à la maison. Il fallait le reprendre et il répondait, ce qui était nouveau pour eux. Un autre élément nouveau était que Nicolas avait été invité deux fois à des anniversaires depuis notre dernière rencontre et qu'il avait, maintenant, des amis à l'école. Je me réjouissais de tous ces développements et dis à Nicolas que j'avais quelque chose pour lui. Je lui expliquai que j'avais écrit une histoire pour lui, qui reprenait tout ce que nous avions fait ensemble et je lui donnai l'imprimé. Je lui proposai de choisir quelqu'un pour le lire et lui demandai de modifier tout ce qu'il avait envie de modifier. Il choisit son père pour lire l'histoire. L'histoire était construite autour d'un personnage de la guerre des étoiles qu'affectionnait Nicolas. Ce personnage avait des pouvoirs importants et, surtout, il brillait, parce que tout ce qu'il ressentait se transformait en lumière, jusqu'au jour où ses parents s'aperçurent qu'il ne brillait plus. L'histoire introduisait alors le psychologue sous forme d'un autre personnage. Ce personnage et les parents comprirent que Nicolas ne brillait plus parce que les émotions qu'il portait étaient des émotions obscures et qu'il ne fallait pas le laisser avec toutes ces émotions en lui. L'histoire reprenait alors les différentes techniques que nous avions vues ensemble durant l'ET-E. Nicolas parut content de l'histoire et rit à plusieurs reprises lorsqu'il se reconnut ou lorsqu'il reconnaissait ses parents. Je dis alors au revoir à Nicolas en lui disant qu'il m'avait appris beaucoup sur la tristesse et que j'avais été ravi d'avoir fait tout ce qu'on avait fait ensemble, et que, bien sûr, je restais là, au cas où.

Séance de suivi

Deux mois plus tard, je recevais les parents de Nicolas. J'étais ravi d'apprendre que tout se passait bien pour lui, qu'il avait continué à développer des relations à l'école, qu'il était beaucoup plus gai et qu'il demandait à être autorisé à ouvrir un compte *Facebook*. Je demandai alors ce qu'il avait fait de l'histoire que j'avais écrite. Sa mère sourit en me disant qu'il l'avait mise dans un tiroir de la cuisine. Nous rîmes alors tous les trois autour du sens que cela pouvait avoir et son père dit : « à bon entendeur... ». Nous discutâmes à nouveau de la dyna-

mique familiale et tous deux me dirent qu'il était temps pour eux de changer quelque chose, qu'ils en avaient beaucoup discuté et qu'ils voulaient retrouver la relation qu'ils avaient avant tous les événements. À leur demande, je leur donnai l'adresse d'un thérapeute de couple.

CONCLUSION

En 2010, une méta-analyse (Poston, Hanson, 2010), indépendante de l'Institut pour l'ET, concluait que, compte tenu des résultats des recherches évaluant l'efficacité de l'évaluation thérapeutique et collaborative, les enseignements devraient

intégrer ces techniques, qui représentent une « occasion en or » pour l'ensemble des personnes participant à un bilan psychologique. L'ET est un véritable changement de paradigme pour le bilan psychologique qui correspond aux critères éthiques attendus de la pratique du bilan psychologique (Voyazopoulos et coll., 2011) et propose des solutions aux difficultés que nous avons signalées au début de cet article. L'ET-E, comme nous espérons l'avoir montré avec l'histoire de Nicolas, est aussi une formidable opportunité pour les parents d'apprendre beaucoup sur leur enfant et sur leur propre fonctionnement et comment cela peut affecter l'ensemble du système.

RÉFÉRENCES

- ANDRONIKOF (Anne).— Rendre compte aux parents de l'examen psychologique de leur enfant : pourquoi, comment ? *Perspectives Psy*, 45, 1, 2006, p. 33-39.
- ANDRONIKOF (Anne), FONTAN (Patrick).— L'examen psychologique de l'enfant : pratique et déontologie, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 62, 7, 2014, p. 403-407.
- ANDRONIKOF (Anne), LEMMEL (Gilles).— Examen psychologique de l'enfant : approche clinique des processus mentaux, *Encyclopédie médico-chirurgicale*, 37-200-E-30, 2003, p.1-19.
- ARBISIO (Christine).— *Le bilan psychologique avec l'enfant - Clinique du WISC-IV*, Paris, Dunod, 2^e éd., 2013.
- ASCHIERI (Filippo), DE SAEGER (Hilde), DUROSINI (Ilaria).— L'évaluation thérapeutique et collaborative : preuves empiriques, *Pratiques psychologiques*, 21, 4, 2015, p. 307-317.
- BRUHN (Arnold R.).— The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory (Part I), *Journal of Personality Assessment*, 58, 1992a, p. 1-15.
- BRUHN (Arnold R.).— The Early Memories Procedure: A projective test of autobiographical memory (Part II), *Journal of Personality Assessment*, 58, 1992b, p. 326-346.
- CHUDZIK (Lionel).— Les différentes étapes de l'évaluation thérapeutique, *Journal des psychologues*, 323, 2014, p. 28-31.
- CHUDZIK (Lionel).— Évaluation thérapeutique et obligation de soins, *Pratiques psychologiques*, 21, 4, 2015, p. 331-343.
- FAVEZ (Nicolas).— L'évaluation du contexte familial dans l'examen psychologique de l'enfant, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 3, 2013, p. 176-182.
- FINN (Stephen E.).— *Manual for using the MMPI-2 as a therapeutic intervention*. Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 1996.
- FINN (Stephen E.).— In Our Clients' Shoes: Theory and Techniques of Therapeutic Assessment, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- FINN (Stephen E.).— The many faces of empathy in experiential, person-centered, collaborative assessment, *Journal of Personality Assessment*, 91, 2008, p. 20-23.
- FINN (Stephen E.).— L'évaluation thérapeutique : genèse, efficacité et théorisation, *Journal des psychologues*, 323, 2014, p. 22-27.
- FINN (Stephen E.).— Therapeutic Assessment with couples, *Pratiques psychologiques*, 21, 4, 2015, p. 345-373.
- FINN (Stephen E.), CHUDZIK (Lionel).— L'évaluation thérapeutique : une intervention originale brève, dans Sultan (S.), Chudzik (L.), *Du diagnostic au traitement : Rorschach et MMPI-2*, Wavre, Mardaga, 2010, p. 203-226.
- FINN (Stephen E.), CHUDZIK (Lionel).— L'évaluation thérapeutique pour enfant : théorie, procédures et illustration, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 3, 2012, p. 166-175.
- FISCHER (Constance T.).— *Individualizing psychological assessment*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1994.
- FRACKOWIAK (Marita), FANTINI (Francesca), ASCHIERI (Filippo).— L'évaluation thérapeutique. Description de quatre modèles, *Pratiques psychologiques*, 21, 4, 2015, p. 319-330.

HANDLER (Leonard).— The clinical use of figure drawings, dans Smith (S. R.), Handler (L.), *Major psychological assessment instruments*, Boston, C. Newmark, 1995, p. 206–293.

HANDLER (Leonard).— The Use of Therapeutic Assessment with Children and Adolescents. dans Smith (S. R.), Handler (L.), *Clinical assessment of children and adolescents: A practitioner's guide*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2006, p. 53-72.

MEYER (Gregory J.), VIGLIONE (Donald J.), MIHURA (Joni L.), ERARD (Robert E.), ERDBERG (Philip).— *Rorschach Performance Assessment System: Administration, coding, interpretation, and technical manual*, Toledo, Rorschach Performance Assessment System, LLC, 2011.

MURRAY (Henry A.).— *Thematic Apperception Test manual*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1943.

POSTON (John M.), HANSON (William E.).— Meta-analysis of psychological assessment as a therapeutic intervention, *Psychological Assessment*, 22, 2, 2010, p. 203-212.

PURVES (Caroline).— Collaborative assessment with involuntary populations: Foster children and their mothers, *The Humanistic Psychologist*, 30, 2002, p. 164-174.

PURVES (Caroline).— Collaborative Assessment of a child in foster care: New understanding of bad behavior, dans Finn (S. E.), Fischer (C. T.), Handler (L.), *Collaborative/Therapeutic Assessment: A casebook and guide*,

New York, N.Y., Wiley, 2012, p. 291-310.

ROBERTS (Glenn E.).— *Roberts-2 Manual*, Los Angeles, Western Psychological Services, 2005.

SWANN (William B.).— The trouble with change: Self-verification and allegiance to the self, *Psychological Science*, 8, 3, 1997, p. 177-180.

SWANN (William B.), STEIN-SEROUSSI (Alan), GIESLER (Brian R.).— Why people self-verify, *Journal of personality and social psychology*, 62, 3, 1992, p. 392-401.

THARINGER (Deborah J.), FINN (Stephen E.), AUSTIN (Cynthia A.), GENTRY (Lauren B.), BAILEY (Karen E.), PARTON (Victoria T.), FISHER (Melissa E.).— Family Sessions as Part of Child Psychological Assessment: Goals, Techniques, Clinical Utility, and Therapeutic Value, *Journal of Personality Assessment*, 90, 6, 2008a, p. 547-558.

THARINGER (Deborah J.), FINN (Stephen E.), WILKINSON (Alison), DEHAY (Tamara), PARTON (Victoria T.), BAILEY (Karen E.), TRAN (Ai).— Providing psychological assessment feedback with children through individualized fables, *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 6, 2008b, p. 610-618.

VOYAZOPOULOS (Robert), VANNETZEL (Leonard), EYNARD (Louis-Adrien).— *L'examen psychologique de l'enfant et l'utilisation des mesures : conférence de consensus*, Paris, Dunod, 2011.