

Bernard Jumel
Florence Savournin

L'Aide-mémoire du **WISC-IV**

CONDITIONS D'UTILISATION
MÉTHODES D'INTERPRÉTATION
EXAMEN PSYCHOPATHOLOGIQUE

2^e édition

DUNOD

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du

Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2013
ISBN 978-2-10-058805-3

2009 pour la première édition

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

PREMIÈRE PARTIE

REPÈRES THÉORIQUES POUR L'UTILISATION DU WISC-IV FLORENCE SAVOURNIN

1.	Le WISC-IV, un outil du bilan psychologique avec l'enfant	3
	Évaluer l'efficience cognitive d'un enfant : dans quel cadre ?	4
	<i>L'évaluation cognitive : un aspect du bilan psychologique, 4 • Examen, évaluation, bilan ou expertise, 4 • Une situation-problème et une demande, 5</i>	
	La démarche du bilan	6
	<i>Une rencontre avec les parents, 7 • L'entretien avec l'enfant, 7 • La passation d'une ou de plusieurs épreuves d'efficience intellectuelle, 7 • La passation d'une ou de plusieurs épreuves projectives, 8 • Le compte rendu oral, 8 • Le compte rendu écrit, 8</i>	
	Évaluer l'efficience cognitive d'un enfant : dans quel but ?	9
	<i>Éclairer une situation-problème, 9 • Prendre une décision concernant l'orientation scolaire d'un enfant, 9 • Identifier un ou des « troubles de l'apprentissage », 10 • Orienter un enfant vers un accompagnement médico-social, 10 • Réactualiser une situation, 10 • Déterminer le degré de handicap, 10 • Préciser ou confirmer un diagnostic, 11</i>	
2.	Le QI	13
	Principe, petite histoire et définition	13
	Le QI et la norme	14
	La courbe en cloche ou courbe de Gauss	15
	L'effet Flynn	17

Relativiser la mesure	18
Le QI et la culture	20
Le QI et l'intelligence	22
3. Les concepts théoriques du WISC-IV	25
L'intelligence, un concept philosophique	25
La psychologie, l'intelligence et sa mesure	25
L'intelligence de l'enfant : une globalité	26
Le facteur g	28
<i>Quelle est la fonction de ce facteur ? , 28 • Quelle est la nature de g ? D'où viennent les différences entre les individus ? , 29 • L'héritage de Spearman , 29</i>	
Intelligence fluide et intelligence cristallisée	29
L'intelligence dépend de plusieurs facteurs	30
<i>Le modèle Cattell-Horn, 32 • Les modèles factoriels hiérarchiques de l'intelligence, 33 • Le modèle hiérarchique de Carroll, 33</i>	
La théorie CHC : théorie Cattell-Horn-Carroll des aptitudes cognitives	34
4. Les enjeux de la mesure	37
Des enjeux théoriques	37
Des enjeux sociaux	38
Des enjeux du Savoir	39
Des dérives dans l'utilisation des tests	40
De la responsabilité du psychologue	43

 DEUXIÈME PARTIE

POINTS D'APPUI POUR L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

FLORENCE SAVOURNIN

5. Le WISC-IV, une nouvelle approche	47
L'approche de Wechsler	47
L'évolution des échelles de Wechsler pour les enfants et adolescents d'âge scolaire	48
Le WISC-IV : une structure hiérarchique multifactorielle	49
Une révision liée à la prise en compte de l'évolution de la recherche	50
6. L'interprétation, principes et méthodes	53
L'interprétation : un acte professionnel	53
Du WISC-III au WISC-IV	54

Quelle méthode pour l'interprétation ?	54
<i>Quelques principes de base</i> , 55 • <i>L'analyse à partir du QI</i> , 55	
L'analyse à partir des indices	56
<i>Comparaison des indices</i> , 57 • <i>L'homogénéité au sein de l'indice</i> , 57	
L'analyse à partir des subtests	57
<i>L'analyse de la dispersion</i> , 57	
7. L'indice de Compréhension Verbale (ICV)	59
Qu'est-ce que l'Indice de Compréhension Verbale ?	59
<i>L'ICV et le QI Verbal</i> , 59 • <i>L'ICV et les apprentissages</i> , 60 • <i>L'ICV et le milieu social et culturel</i> , 60 • <i>L'ICV et la parole</i> , 60	
Les subtests dans l'Indice de Compréhension Verbale	61
<i>Similitudes (SIM)</i> , 61 • <i>Vocabulaire (VOC)</i> , 62 • <i>Compréhension (COM)</i> , 64 • <i>Information (INF) Subtest supplémentaire</i> , 66 • <i>Raisonnement verbal (RVB) Subtest supplémentaire</i> , 67	
8. L'Indice de Raisonnement Perceptif (IRP)	69
Qu'est ce que l'indice de raisonnement perceptif ?	69
Qu'est ce que le raisonnement fluide ?	70
Qu'est-ce que l'intelligence visuo-spatiale ?	71
<i>L'IRP et le QIP</i> , 71 • <i>L'IRP et les apprentissages</i> , 71 • <i>L'IRP et le milieu social et culturel</i> , 72 • <i>L'IRP et la parole</i> , 72	
Les subtests dans l'IRP	72
<i>Cubes (CUB)</i> , 72 • <i>Identification de concept (IDC)</i> , 75 • <i>Matrices (MAT)</i> , 76 • <i>Complètement d'image (CIM) subtest supplémentaire</i> , 77	
9. L'indice vitesse de traitement (IVT)	79
Qu'est ce que l'IVT ?	79
Qu'est-ce que la vitesse de traitement de l'information ?	79
<i>L'IVT et les apprentissages</i> , 80 • <i>L'IVT et le milieu social et culturel</i> , 81 • <i>L'IVT et la parole</i> , 81	
Les subtests de l'IVT	81
<i>Code (COD)</i> , 81 • <i>Symboles (SYM)</i> , 82 • <i>Barrage (BAR)</i> , 84	
10. L'Indice de Mémoire de travail (IMT)	87
Qu'est ce que l'indice de mémoire de travail ?	87
Qu'est ce que la mémoire de travail ?	88
Qu'évalue l'indice Mémoire de travail ?	88

L'IMT et les apprentissages	89
<i>L'IMT et le milieu social et culturel, 89 • L'IMT et la parole, 89</i>	
Les subtests dans l'Indice Mémoire de travail	90
<i>Mémoire des chiffres (MCH), 90 • Séquence Lettre-Chiffres (SLC), 91 • Arithmétique (ARI) (Subtest supplémentaire), 93</i>	
11. Le compte rendu	95
La restitution orale	95
Le compte rendu écrit	97
 TROISIÈME PARTIE <hr/>	
LA PSYCHOPATHOLOGIE DE L'ENFANT À L'ÉPREUVE DU WISC-IV	
BERNARD JUMEL	
12. Les principes d'une confrontation de la psychopathologie de l'enfant aux tests de QI	101
Inscription dans la tradition des tests	105
Les troubles retenus dans la nosographie	107
Les étapes de la démarche	109
<i>Première partie : L'examen des efficiences intellectuelles présente-t-elle un intérêt dans l'identification du trouble ?, 109 • Deuxième partie : Qu'apporte le WISC-IV à notre compréhension du trouble ?, 112</i>	
Conclusion	113
13. Fondements à l'examen de l'enfant dysphasique	115
Dysphasie	115
La dysphasie dans les classifications de référence	119
La dysphasie dans la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent	120
La (ou les) dysphasie(s) – Définition	122
<i>Sur la spécificité du trouble, 124 • Sur l'importance de l'écart entre les efficiences, verbales et non verbales, 125 • Sur les autres symptômes de troubles du langage, 126</i>	
Que faire des divergences ?	126
14. Le WISC-IV dans l'examen de l'enfant dysphasique	129
Pourquoi le WISC-IV ?	129
Sur l'écart entre verbal et non verbal	130
Langage expressif versus langage réceptif	133

L'analyse des productions verbales	134
Aide-mémoire. Les épreuves du WISC-IV et le langage	137
15. Fondements à l'examen de l'enfant dyslexique	143
Pourquoi le WISC-IV ?	143
Conception classique de la dyslexie en France	144
<i>L'hypothétique liaison oral-écrit, 144 • Actualité de la conception classique dans la terminologie officielle, 146</i>	
La dyslexie dans les classifications de référence	149
<i>L'accord entre les 3 classifications médicales sur la dyslexie « trouble spécifique », 151 • Identification des troubles « qui accompagnent souvent » le trouble de lecture, 153 • Une dyslexie non spécifique, 156</i>	
16. Le WISC-IV dans l'examen de l'enfant dyslexique	159
Vue synthétique globale du protocole	159
Analyse, inter-subtests	160
Analyse prenant en compte simultanément trois réalités	161
Réintégration des observations classiques	163
Intégration de discussions actuelles dans les observations	166
<i>Des expressions du trouble dyslexie, 167 • Des expressions de troubles émotionnels et du comportement, 168 • Des expressions de la dysharmonie évolutive, 170</i>	
17. Les déficiences mentales à l'épreuve du WISC-IV	173
Le retard mental à l'échelle internationale	175
Le retard mental dans les classifications médicales : une comparaison, des enseignements	178
<i>Question centrale sur la relation entre retard mental et psychose, 179</i>	
L'identification du trouble	180
<i>Trouble de l'adaptation et/ou trouble de l'intelligence ?, 181</i>	
Déficience ou retard ?	182
<i>Harmonie/Dysharmonie, 183 • Le devenir du Retard mental, 187</i>	
18. Le WISC-IV dans l'examen de l'enfant retardé mental	189
Au premier niveau d'analyse globale du protocole	189
Au second niveau d'analyse, inter-subtests	190
Au troisième niveau d'analyse : Réintégrer les observations anciennes	191
<i>Des difficultés spécifiques à catégoriser, 191 • Réévaluation des stades dans le développement de la pensée catégorielle, 192 • Intérêt des épreuves de catégorisation dans l'examen de l'enfant déficient mental, 195</i>	

	Intégrer l'objet de discussions actuelles dans les observations	198
	<i>La question de l'adaptation sociale, 198 • Dysharmonie évolutive et Modifiabilité, 202</i>	
19.	Fondements à l'examen de l'enfant dyspraxique	205
	La dyspraxie, entre « le nouveau » et « l'ancien »	205
	Ce que l'on sait de longue date	207
	Un point de vue neuropsychologique récent : le manque, le manque, le manque	209
	La dyspraxie dans les classifications de référence	211
	<i>L'organisation du schéma corporel et de la représentation spatiale, 213 • Note sur la dysharmonie évolutive, 215 • Prévalence du trouble dyspraxique, 217 • La dyspraxie ou les dyspraxies, 217</i>	
20.	Le WISC-IV dans l'examen de l'enfant dyspraxique	221
	Vue synthétique globale du protocole	221
	Réintégration des observations classiques	222
	Traits saillants de la dyspraxie	224
	La dyspraxie dans les épreuves verbales	227
21.	Fondements à l'examen de l'enfant déprimé	237
	Actualité de la dépression de l'enfant	240
	<i>Les âges de la dépression, 240 • Diverses modalités de dépression de l'enfant, 241 • Prévalence de la dépression de l'enfant, 242</i>	
	Figures fréquentes de la dépression	243
	<i>La dépression réactionnelle, 243 • Les moments dépressifs, 244</i>	
22.	Le WISC-IV à l'épreuve de la dépression de l'enfant	247
	Les signes de la dépression	247
	L'estimation du poids de la dépression sur les efficiences	250
	L'utilisation de l'échelle IRP du WISC-IV	252
23.	Fondements à l'examen de l'enfant présentant un « déficit de l'attention/hyperactivité »	257
	Ce que les classifications médicales de référence disent des TDAH	257
	<i>Les troubles hyperkinétiques de la CIM10, 257 • Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité du DSM-IV-TR, 262 • De l'instabilité psychomotrice à l'hyperkinésie avec troubles de l'attention de la CFTMEA, 269</i>	
	Réintégration des observations classiques	273
	<i>Les expressions classiques du trouble hyperkinétique, 273 • Hyperactivité et mécanismes de défense psychique contre la dépression (défense ou fuite maniaque), 276</i>	

24. Le WISC-IV dans l'examen de l'enfant hyperkinétique (ou TDAH)	283
Présentation	283
Motif de l'examen	283
Observations dans le groupe	284
Épreuves utilisées pour l'examen	285
Comportement pendant les épreuves	287
<i>L'épreuve non verbale des Cubes, 287 • L'échelle non verbale d'Identification de concepts, 289 • Les échelles verbales de Vocabulaire et d'Information, 290</i>	
Synthèse	291
<i>Un trouble des conduites, 292 • Un trouble hyperkinétique, 293 • Une hyperactivité/impulsivité, 294 • Une problématique singulière de l'attention (une formule préférable à « trouble de l'attention »), 294 • Hypothèse sur l'organisation mentale, 296</i>	
Conclusions	297
<i>Glossaire</i>	298
<i>Références bibliographiques</i>	301
Textes officiels	304
<i>Index</i>	307

1

Repères théoriques pour l'utilisation du WISC-IV

1	Le WISC-IV, un outil du bilan psychologique avec l'enfant	3
2	Le QI	13
3	Les concepts théoriques du WISC-IV	25
4	Les enjeux de la mesure	37

1

Le WISC-IV, un outil du bilan psychologique avec l'enfant

Le WISC-IV, publié en France en 2005, est la quatrième édition de l'échelle de Wechsler. *The Wechsler Intelligence Scale for children* est paru aux États-Unis en 2003, proposant ainsi une révision du WISC-III utilisé en France depuis 1996. Les échelles de Wechsler sont les batteries de test les plus utilisées au monde et en France. Le WISC-IV est un test permettant d'évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant d'âge scolaire (primaire et collège). Il est échelonné pour des enfants de 6 ans à 16 ans 11 mois. Il donne lieu à un chiffre, le QI (quotient intellectuel) qui est considéré comme une mesure de l'efficacité cognitive¹. Le WISC-IV constitue donc un outil important pour le psychologue qui s'engage dans un bilan psychologique avec un enfant.

1. D'autres tests peuvent être utilisés pour mesurer l'efficacité cognitive d'un enfant : La NEMI, le KABC, les Matrices progressives de Raven, pour citer les plus connus. Le psychologue choisit lui-même l'outil qui correspond le mieux à la situation-problème et bien sûr à l'enfant avec lequel il doit réaliser le bilan. Pour une présentation différenciée de ces outils, on pourra consulter le *Guide clinique des tests chez l'enfant* de B. Jumel, Dunod, 2008.

Évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant : dans quel cadre ? _

◆ L'évaluation cognitive : un aspect du bilan psychologique

Évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant peut être nécessaire dans le cadre d'un bilan psychologique. Wechsler, psychologue clinicien, considérait l'évaluation cognitive comme un aspect important mais partiel dans l'approche psychologique globale d'une personne. La personnalité de l'enfant, le rapport qu'il manifeste avec son environnement, sa manière d'entrer et de soutenir la relation avec les autres sont autant de dimensions à prendre en compte pour le psychologue qui rencontre un enfant dans le cadre d'un bilan psychologique. De ce point de vue, comme le souligne la préface de son *Manuel d'administration et de cotation*, le WISC-IV « fournit un point de départ essentiel à tout bilan psychologique complet¹ ».

◆ Examen, évaluation, bilan ou expertise

Examen psychologique, investigations, évaluation, bilan : ces appellations, qui peuvent aujourd'hui s'utiliser dans le langage professionnel et dans les institutions de manière semble-t-il équivalente, renvoient pourtant à des étymologies différentes et véhiculent des représentations distinctes (Arbisio, 2003, p. 16). La référence à la dimension médicale évoquée par les notions d'*examen* ou d'*investigations* situe le bilan psychologique du côté du soin, de la santé. Le modèle scolaire évoqué par la notion d'*évaluation* psychologique insiste sur l'aspect performance et les valeurs positives et négatives qui lui sont attachées. Peut-être faut-il lire dans ces différences de dénomination les tensions sous-jacentes au développement de la psychologie dans le champ social contemporain, tant sur le plan théorique que pratique.

Il est aussi aujourd'hui beaucoup question d'expertise psychologique et les psychologues, de plus en plus, sont attendus sur ce terrain. La notion d'expertise renvoie à la question du savoir dans son rapport avec la vérité. Concernant le bilan psychologique, « l'expert serait celui qui pourrait rendre compte de la vérité du fonctionnement psychique de l'enfant » (Arbisio, p. 40), ce qui est bien sûr, impossible. Particulièrement sensible pour les psychologues qui travaillent auprès de tribunaux, cette question soulève aussi des interrogations dans les institutions médico-sociales et à l'école où le psychologue peut être sollicité comme « expert de la norme ».

Si le mot de *bilan* paraît le plus adéquat à désigner cette rencontre tout à fait particulière entre un psychologue et un enfant qu'est le bilan psychologique, c'est

1. *Wisc-IV, Manuel d'administration et de cotation*, ECPA, 2005, p IV.

qu'il contient l'idée d'un moment d'arrêt, d'un temps de suspension dans l'histoire de l'enfant et de sa famille. L'expérience montre en effet que le temps d'un bilan peut permettre de faire le point de la situation à un moment charnière de la vie de l'enfant.

« La demande de bilan, qu'elle provienne du consultant ou d'un tiers, n'intervient jamais à n'importe quel moment. » (Arbisio, p. 17)

Que le bilan soit l'occasion d'une pause susceptible d'ouvrir vers un changement possible pour l'enfant et ses parents repose cependant sur le positionnement du psychologue. Pour qu'un processus de subjectivation puisse s'engager, le cadre proposé doit tenir compte de la situation-problème qui a motivé la demande de bilan, de la provenance de cette demande, du destinataire, des éléments recueillis au cours de la passation et de l'interprétation du bilan.

C'est bien dans ce cadre qu'il appartient au psychologue de juger de la pertinence d'évaluer l'efficacité cognitive.

On peut lire dans ce sens l'article 8 du code de déontologie des psychologues :

« (...) Dans le cadre de ses compétences professionnelles, le psychologue décide du choix et de l'application des méthodes et techniques psychologiques qu'il conçoit et met en œuvre. Il répond donc personnellement de ses choix et des conséquences directes de ses actions et avis professionnels. »

◆ Une situation-problème et une demande

Un bilan psychologique est une tentative d'« état des lieux », réalisée à un moment donné, du rapport que manifeste un enfant avec des domaines du savoir, dans une situation particulière. Un bilan est proposé en réponse à une demande qui traduit toujours une situation problème.

Le bilan tente donc une approche partielle de l'enfant :

- dans le temps : le bilan a lieu à un moment de la vie de l'enfant ;
- dans des domaines spécifiques : certains domaines du savoir (conscient et inconscient) sont observés, d'autres ne le sont pas ;
- à travers une relation spécifique : le bilan suppose une relation duelle entre l'enfant et le psychologue. Cette relation n'est bien sûr pas neutre : des effets de transfert y jouent. Jouent également des effets de représentation, d'image : aller rencontrer un psychologue n'est socialement pas neutre. Cet aspect pourra être très sensible avec des adolescents.

Les dimensions temporelles (le moment où a lieu le bilan), culturelles (les domaines du savoir observés) et relationnelles sont donc toujours en jeu dans cette situation.

Le bilan psychologique peut être proposé par le psychologue afin de faire le point, à un moment donné, sur le fonctionnement intellectuel et psychique d'un enfant. Quand il est proposé, le bilan doit donc permettre d'apporter des éléments face à une situation-problème qui concerne l'enfant. La situation-problème peut apparaître telle aux parents de l'enfant, à son enseignant, à un ou plusieurs professionnels de la santé, à des travailleurs sociaux mandatés ou non par la justice qui accompagnent l'enfant.

La situation-problème peut prendre la forme d'un questionnement sur l'attitude ou le comportement de l'enfant vis-à-vis de lui-même, de ses pairs ou des adultes, sur ses difficultés insistantes dans les apprentissages, sur la démotivation de l'enfant pour la chose scolaire, sur un décalage manifeste de l'attitude de l'enfant par rapport aux enfants de la même classe d'âge...

Quels que soient la situation-problème et l'adulte qui la pose, c'est toujours à partir d'une demande formulée que le psychologue s'engage dans une démarche de bilan psychologique avec un enfant.

Soulignons que l'enfant lui-même est très rarement demandeur – même si cela peut arriver, en particulier avec des adolescents – et qu'il conviendra de prendre en compte cette donnée dans le cadre de la passation.

Ainsi posé, le bilan psychologique apparaît comme un outil qui va permettre au psychologue d'observer et d'analyser le fonctionnement intellectuel et psychique d'un enfant dans le but d'éclairer la situation-problème et afin d'envisager des solutions pour la dépasser.

La démarche du bilan

Elle suppose un certain nombre d'étapes possibles qui dépendent, pour le psychologue, du cadre institutionnel dans lequel il rencontre l'enfant et de son analyse de la situation-problème. Dans la plupart des cas, un bilan psychologique suppose plusieurs étapes¹ :

1. La démarche exposée ici l'est à titre indicatif ; elle ne vise aucune modélisation systématique, qui serait d'ailleurs contraire au principe du choix des outils et des démarches qui revient au psychologue concerné par un bilan avec un enfant.

◆ Une rencontre avec les parents

L'enfant est dans une relation de dépendance affective (transférentielle) avec ses parents. Ceux-ci sont aussi ses responsables légaux. La rencontre du psychologue avec les parents de l'enfant, quand elle est possible, permet d'établir un lien entre la famille et le psychologue, lien favorable à la relation entre l'enfant et le psychologue.

Par ailleurs, la rencontre avec les parents de l'enfant constitue un moment important du bilan lui-même : la manière dont les parents parlent de l'enfant, leur compréhension de la situation qu'il vit, les questions qu'ils formulent à ce sujet participent à l'analyse de la situation.

Écouter les paroles qui témoignent de l'inscription de l'enfant dans son histoire peut être considéré comme l'acte premier du psychologue (Arbisio, 2003).

Dans certaines institutions, l'organisation du travail conduit à ce qu'un autre professionnel de l'équipe (psychiatre, directeur, assistant de service social) rencontre la famille avant la passation des épreuves du bilan psychologique et que le psychologue lui-même ne les rencontre pas à ce moment-là. Il faudra alors travailler avec cette contrainte qui participe elle-même de la situation du bilan.

◆ L'entretien avec l'enfant

Qu'il ait été présent ou non à la rencontre avec ses parents, un temps d'entretien avec l'enfant est nécessaire avant d'engager un test quel qu'il soit. Il s'agit d'exposer à l'enfant, après les présentations d'usage, le cadre de la rencontre : son motif, sa durée *a priori*, sa visée. Il s'agit maintenant d'envisager avec lui sa compréhension de la situation de bilan et ses possibilités de coopération *a priori*. L'entretien n'est cependant pas réservé seulement au début du bilan avec l'enfant puisqu'il peut intervenir à d'autres moments durant la passation.

◆ La passation d'une ou de plusieurs épreuves d'efficiences intellectuelle

Le psychologue choisit le ou les outils qu'il juge le mieux adapté en fonction de l'âge de l'enfant et de son analyse de la situation-problème. Le temps de passation conseillé par le *Manuel d'administration et de cotation* pour le WISC-IV est de 60 à 80 minutes, de préférence en une fois. L'expérience montre toutefois que certains enfants peuvent avoir besoin de séances plus courtes et donc d'un temps plus long dans le déroulement de la passation pour mobiliser leurs compétences intellectuelles dans les meilleures conditions. Il convient dans ce cas, pour répondre aux procédures

préconisées par les concepteurs du test, d'espacer le moins possible les séances de passation.

◆ La passation d'une ou de plusieurs épreuves projectives

Le psychologue, ici aussi, jugera de la pertinence de la passation d'une ou de plusieurs épreuves projectives et choisira l'outil qu'il estime le mieux adapté à la situation de l'enfant¹. Les dessins permettent également une approche clinique très intéressante. S'appuyant sur une conception dynamique de la personnalité, les techniques projectives constituent un outil essentiel du bilan psychologique (Anzieu, Chabert, 1997). Elles permettent une approche de la personnalité de l'enfant d'un point de vue psychodynamique, la mise en évidence de ses possibilités d'adaptation au monde qui l'entoure, les processus et conflits psychiques qui l'animent, les modes de résolution privilégiés.

Dans une conception du bilan psychologique comme un temps de suspension à un moment charnière de la vie de l'enfant, la passation et l'interprétation d'une ou de plusieurs épreuves projectives ont donc toute leur place.

◆ Le compte rendu oral

Après la passation des épreuves, le psychologue se retrouve seul pour interpréter (mettre en lien, articuler, donner du sens...) les données recueillies, avant de rencontrer de nouveau l'enfant et ses parents. Il s'agira alors de trouver la justesse des mots, entre ce qui doit être dit et ce qui peut être entendu, susceptibles d'apporter des éléments qui pourraient permettre que se déplace la situation-problème. La communication du chiffre du QI pose de ce point de vue un problème sur lequel nous reviendrons. L'enjeu est bien ici que chacun, l'enfant et les parents, puisse se saisir de ce qui est dit pour pouvoir en faire quelque chose dans une perspective dynamique. Le temps de passation du bilan, ce qu'il représente pour les parents de l'enfant et le mouvement qui y est à l'œuvre avec ses effets de transfert ont également un effet sur et pour l'enfant.

◆ Le compte rendu écrit

La rédaction d'un compte rendu écrit du bilan psychologique est une tâche délicate et le plus souvent indispensable. Transmettre dans un écrit des éléments utiles pour

1. Le CAT, le TAT, le test de Rorschach, Patte noire, font partie des supports projectifs les plus fréquemment utilisés. Certains peuvent être complémentaires. Là aussi, le psychologue choisira le ou les outils les mieux adaptés à la situation.

des professionnels et lisibles pour les parents de l'enfant est, de fait, une opération difficile. Ecrire *pour l'enfant* plutôt que *sur l'enfant*, comme le propose Christine Arbisio, formule une piste intéressante à mettre en œuvre dans ce travail d'écriture qui fait partie intégrante du bilan psychologique.

Article 3 du code de déontologie des psychologues :

La mission fondamentale du psychologue est de faire reconnaître et respecter la personne dans sa dimension psychique. Son activité porte sur la composante psychique des individus, considérés isolément ou collectivement.

Évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant : dans quel but ? ___

Pour Wechsler, la fonction d'une évaluation intellectuelle est d'apporter des éléments qui permettent de prendre une décision concernant la vie quotidienne d'une personne. L'utilisation dans un bilan psychologique d'une ou de plusieurs épreuves d'efficacité intellectuelle permet au psychologue de recueillir les données nécessaires pour que les difficultés rencontrées par un enfant soient reconnues et prises en compte. Évaluer l'efficacité cognitive d'un enfant peut s'avérer indispensable dans certaines situations.

◆ Éclairer une situation-problème

Des parents, des enseignants, peuvent se trouver démunis face aux difficultés rencontrées par un enfant à un moment de son parcours. Évaluer l'efficacité cognitive de l'enfant peut permettre d'envisager des hypothèses permettant d'expliquer ses difficultés, d'en éliminer d'autres, afin de rechercher les aides les plus appropriées à mettre en œuvre (pédagogie adaptée, enseignement spécialisé, prise en charge médico-sociale ou thérapeutique, consultations complémentaires).

◆ Prendre une décision concernant l'orientation scolaire d'un enfant

Les difficultés d'apprentissage rencontrées par certains enfants ou adolescents ne peuvent être résolues dans le cadre d'un enseignement ordinaire. La passation d'un test d'efficacité intellectuelle permettra de situer la nature et l'intensité des difficultés de l'enfant ou de l'adolescent afin de pouvoir déterminer le lieu le plus approprié à la poursuite de sa scolarité et de ses apprentissages. Les éléments du bilan psychologique

seront alors transmis par le psychologue, avec l'accord de la famille, à la commission chargée de statuer sur la scolarisation du jeune¹.

◆ Identifier un ou des « troubles de l'apprentissage »

Les épreuves d'efficience cognitive peuvent permettre de confirmer la manifestation de troubles cognitifs. Les hypothèses concernant la nature et l'impact de ces troubles doivent faire l'objet d'échanges nourris avec les professionnels spécialisés dans leur prise en charge (orthophonistes, psychomotricien).

◆ Orienter un enfant vers un accompagnement médico-social

Certains enfants ou adolescents, du fait de leurs difficultés, doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement médico-social. Les éléments recueillis par le psychologue lors de l'évaluation cognitive constitueront des données importantes pour les professionnels de la commission chargée de l'orientation vers des établissements spécialisés². Il s'agira en effet d'identifier le type d'établissement le mieux adapté aux difficultés du jeune.

◆ Réactualiser une situation

Il arrive que des enfants se soient trouvés dans une situation handicapante à un moment de leur parcours, situation nécessitant une scolarisation ou une prise en charge spécialisée. La mise en œuvre de soins ou de rééducations spécialisées peut agir favorablement sur l'évolution de l'enfant ou de l'adolescent. L'évaluation intellectuelle du jeune pourra alors confirmer cette évolution et permettre d'envisager une réorientation et/ou une sortie du secteur médico-social.

◆ Déterminer le degré de handicap

Le QI est une donnée importante quand une décision doit être prise concernant un enfant. Il constitue dans certains cas un critère majeur pour les commissions chargées

1. La CDOEA : Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés du second degré pour les orientations en EGPA (enseignements généraux et professionnels adaptés).

2. La CDAPH : Cette commission prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée, notamment en matière de prestations et d'orientations. Elle se base pour cela sur l'évaluation des besoins de compensation du handicap, réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mise en place par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), et tient compte des souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal, dans son projet de vie. Ces commissions sont composées d'une équipe de professionnels de l'éducation, de la santé et du social.

de statuer sur le degré de handicap d'un enfant. Il aura de ce fait un impact sur l'ouverture des droits en matière de compensation du handicap pour les familles. Le niveau d'efficacité intellectuelle exprimé par le QI est notamment un critère pour la définition du retard mental.

◆ Préciser ou confirmer un diagnostic

Les éléments issus d'une épreuve d'efficacité cognitive peuvent constituer un point d'appui pour confirmer ou préciser un diagnostic psychopathologique.

Le WISC-IV est un outil reconnu pour déterminer le QI d'un enfant. La plupart des auteurs et praticiens du bilan psychologique insistent sur la nécessité, pour le psychologue, d'accompagner les données chiffrées d'informations concernant le contexte de la passation, d'éléments permettant l'interprétation des données chiffrées dans une perspective dynamique et de rappeler le risque d'erreurs inhérent à toute mesure.

2

Le QI

Principe, petite histoire et définition _____

Binet, avec son échelle métrique de l'intelligence, avait introduit dès 1905 le calcul de l'âge mental. Celui-ci correspondait au niveau de performance moyen des enfants d'un âge donné. Mais ce calcul s'est avéré inopérant à deux niveaux :

- d'une part, il était difficile de comparer les performances d'enfants d'âge différents ;
- d'autre part, l'âge mental s'est révélé inadéquat à rendre compte d'une éventuelle différenciation de l'intelligence entre les adultes.

En 1912, Wilhelm Stern, psychologue allemand et lecteur des travaux de Binet, détermine une forme facilement compréhensible du calcul de « l'intelligence » qu'il désigne sous le terme de « quotient mental ».

Son équation est la suivante :

Le quotient mental est l'âge mental divisé par l'âge réel multiplié par 100.

Un enfant de 8 ans ayant un âge mental de 10 ans aura donc un QI de $10/8 \times 100 = 125$.

Ainsi, le QI correspond au niveau d'efficacité intellectuelle d'une personne compte tenu de son âge chronologique. Mais le calcul de Stern suppose une évolution stable et parallèle de l'âge chronologique et de l'âge mental, ce qui, l'expérience le montre, n'est jamais le cas. L'âge mental, évoluant par étapes et non de manière linéaire, entraîne de ce fait des variations de QI.

Yerkes, dans les années 1920, proposera une nouvelle modalité de calcul permettant de dépasser les difficultés posées par le calcul du QI de Stern. Yerkes abandonne la référence à l'âge mental. Il propose de comparer la somme des points obtenus aux différents items par un individu (score brut) aux sommes des points obtenus aux mêmes items par les individus du même âge. C'est cette formule qui sera retenue avec les échelles de Wechsler.

Un enfant dont le score brut correspond à la moyenne de son groupe d'âge obtient ainsi un QI de 100.

L'écart-type¹ permettra de situer les écarts par rapport à la moyenne.

Pour chaque âge, la moyenne est de 100 et l'écart-type est de 15.

La référence à cette valeur moyenne est une convention. Si le score brut obtenu par un enfant se situe à un écart-type au-dessus de cette moyenne, il obtiendra par exemple un QI de 115.

Il sera désormais possible de comparer l'efficacité du même individu au cours des années et de la comparer à celle d'individus du même âge.

Le QI et la norme

Les tests d'efficacité cognitive, dont le WISC-IV, sont des tests normés. Le quotient intellectuel est un chiffre qui situe un résultat par rapport à cette norme. Comme le précise Grégoire (2007, p. 16), le QI « quantifie le degré d'efficacité d'un individu dans un ensemble d'épreuves comparativement à l'efficacité d'un échantillon d'individus représentatifs de la population de référence ». C'est ce qui constitue la norme.

1. En statistique, l'écart-type mesure la dispersion d'une série de valeurs autour de leur moyenne.

« Les normes obtenues sur un échantillon de la population ne valent que pour un groupe comparable. » (Arbiso, 2003, p. 104)

Un QI nous dit simplement comment se place un individu, au-dessus ou au-dessous de la moyenne, quand on le compare à des individus de son âge, écrivait Wechsler en 1956.

Le WISC-IV, comme la plupart des tests d'efficiences intellectuelle, permet donc de comparer les résultats d'un enfant avec ceux des enfants du même âge inscrits dans la même culture. La comparaison est permise par la validation statistique. Si l'on prend en compte cette réalité, on peut considérer que le résultat dit quelque chose du rapport que l'enfant entretient avec cette norme qui est celle de la société dans laquelle il vit (Arbiso, 2003).

La courbe en cloche ou courbe de Gauss _____

La répartition d'une population « normale » peut être représentée selon une courbe en cloche (Courbe de Gauss¹).

Dans une population donnée, si l'on classe les individus selon une caractéristique (leur taille, leur poids, leur QI, leur niveau de compétence), on s'aperçoit que plus on s'approche de la moyenne sur le critère considéré, plus il y a d'individus. Plus on s'en éloigne, et moins il y en a. Aux deux extrémités, il n'y a presque personne. La représentation graphique de cette réalité s'appelle une *Courbe de Gauss* et prend la forme d'une cloche.

Si les résultats des tests de QI donnent des courbes en cloche, c'est tout simplement parce qu'ils sont étalonnés pour le faire : les items comportent en effet un petit nombre de questions très difficiles auxquelles très peu de personnes de la population de référence répondront et un petit nombre de questions très simples auxquelles très peu de personnes de la population de référence ne répondront pas. Les autres servent à évaluer ceux qui sont dans la moyenne. Dans l'élaboration du test, les questions sont donc ajustées et étalonnées jusqu'à ce que leurs résultats produisent la fameuse courbe en cloche.

La « courbe de normalité » figurée au dos du cahier de passation de la WISC-IV met en évidence la manière dont se répartit la population par rapport à ce test.

1. Courbe étudiée par Moivre en 1718 et par Gauss, astronome, mathématicien et physicien allemand en 1809.