

Bernard **Jumel**

L'AIDE-MÉMOIRE

du **WISC-V**

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, 2017
11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-076182-1

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° 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

<i>Introduction</i>	1
---------------------	---

PREMIÈRE PARTIE

LES FONDEMENTS

1 Pourquoi des tests ?	10
Les tests, outils du psychologue mais pas de tous les psychologues	10
Les tests et la testologie	11
L'intérêt pour la personne au centre de l'examen	13
Livrer des informations utiles à la personne	14
Qui demande l'examen psychologique de l'enfant ?	15
Ce qui en est attendu	17
Ce qui distingue l'examen psychologique de l'enfant	18
Pourquoi l'examen de l'enfant à l'âge de la scolarité primaire	19
<i>L'examen en vue d'orientation, 20 • L'examen en vue de la définition d'une aide, pédagogique ou thérapeutique, 21</i>	
L'évaluation de l'efficacité intellectuelle	23
2 Pourquoi des tests d'efficacité intellectuelle ?	27
Introduction	27
Ambivalence de la demande initiale	29

Binet, les tests psychologiques au service de l'école	31
<i>Histoire courte de la mesure de l'efficienc e intellectuelle, premier épisode, 31</i>	
Terman, des tests qui isolent l'individu du groupe	34
<i>Histoire courte de la mesure de l'efficienc e intellectuelle, deuxième épisode, 34</i>	
Conclusion	36
3 Le WISC, une échelle composite	38
<i>Histoire courte de la mesure de l'efficienc e intellectuelle, troisième épisode</i>	38
4 Âge mental et QI (Quotient intellectuel)	45
<i>Histoire courte de la mesure de l'efficienc e intellectuelle, quatrième épisode</i>	45
<i>L'âge mental, 45 • Le Quotient Intellectuel, 46 • Le décilage, 47 • Le QI Wechsler, 47 • Utiliser intelligemment les tests d'intelligence, 50</i>	
5 Le QI dans la définition du trouble déficitaire de l'intelligence	54
<i>Histoire courte de la mesure de l'efficienc e intellectuelle, cinquième épisode</i>	54
Le retard mental selon les dernières classifications de l'American Psychiatric Association	56
Le retard mental selon les classifications française et internationale	61
<i>Un accord relatif entre CFTMEA R-2012 et CIM 10, 61 • Au-delà de l'accord relatif sur la définition et la prévalence, les divergences, 64 • Question centrale sur la relation entre retard mental et psychose, 65 • L'identification du trouble, 66</i>	
6 Pas de psychométrie sans psychopathologie clinique	68
Introduction	68
Harmonie/Dysharmonie	70
Le devenir du Retard mental	74
Conclusion	76

DEUXIÈME PARTIE

THÉORIE DU WISC V

7	La résistible ascension des facteurs issus de l'analyse factorielle	80
	<i>Histoire courte de la mesure de l'effcience intellectuelle, sixième épisode</i>	80
	<i>Résumé des épisodes précédents, 80</i>	
	Les critiques de la distribution normale	81
	L'intelligence et sa mesure selon la théorie factorielle	82
	<i>Les tests improprement appelés « de facteur G », 82 • Les tests issus de la méthode multi-factorielle, 84</i>	
8	Sur la théorie CHC	87
	<i>Histoire courte de la mesure de l'effcience intellectuelle, septième épisode</i>	87
	CHC, de quoi s'agit-il ?	90
	La théorie Cattell-Horn ou Gf-Gc	91
	La théorie hiérarchique à trois niveaux de Carroll	93
	Le consensus et les divergences	93
	Divergence à propos d'un facteur unitaire « G »	94
	Divergences sur la place des aptitudes scolaires dans la hiérarchie des aptitudes	95
	Divergences quant aux aptitudes selon les âges	97
	La théorie CHC actuelle	99
	L'évaluation par croisement des batteries (<i>cross battery assessment</i>)	100
	Le développement des tests sous l'impact de la théorie CHC	104
	Rappel nécessaire sur les tests « Culture fair »	107
	Qu'en est-il des différences culturelles ?	109
9	La théorie des aptitudes et le développement des fonctions psychologiques supérieures	113
	La CHC et le développement des fonctions psychologiques supérieures	113
	La CHC et l'enseignement/apprentissage	118
	Gf anticipe l'accroissement des connaissances	121
10	Le WISC-V et les critères CHC	123
	WISC III et CHC	123
	WISC-IV et CHC	124

WISC-V et CHC	126
Conclusion	132

— TROISIÈME PARTIE —

LES INDICES PRINCIPAUX DU WISC-V ET LEURS 10 ÉPREUVES

11	L'indice Compréhension Verbale	139
	Limitation quant à ce qui est évalué	139
	Limitation en nombre des épreuves d'efficacité verbale	140
	Retour aux épreuves	141
	Similitudes	141
	<i>Ce que l'on évalue avec l'épreuve, 142 • Ce que nous enseignons l'histoire du test, 143 • Apports historiques et récents sur le développement des aptitudes catégorielles, 145</i>	
	Vocabulaire	148
	<i>Ce que l'on évalue avec l'épreuve, 148 • L'âge de l'enfant et ses niveaux de réponse dans « Vocabulaire », 151 • Apports de l'épreuve de Vocabulaire à la clinique des troubles d'apprentissage, 153</i>	
12	L'indice Visuospatial	155
	Présentation	155
	Le développement de l'organisation spatiale	157
	<i>La latéralisation usuelle, cause ou conséquence des progrès dans l'organisation spatiale, 158 • La culture alphabétique dans l'organisation de l'espace, 159 • Le schéma corporel, 161</i>	
	Sur les troubles de l'organisation spatiale	163
	<i>Des troubles pratiques dans la dysharmonie évolutive, 166</i>	
	Les Cubes	168
	<i>Avant l'épreuve, ce que nous en connaissons, 168 • Le matériel et la consigne, 169 • Ce que l'on peut y voir, 171</i>	
	Puzzles visuels	174
	<i>Avant l'épreuve, ce que nous connaissons de l'épreuve, 174 • Le matériel et la consigne, 174</i>	
	Le processus de réponse	175
	<i>Ce que l'on peut y voir, 176</i>	

13	L'indice Raisonnement Fluide	179
	Présentation	179
	Matrices	181
	<i>Avant l'épreuve, ce que nous en connaissons, 181 • Le matériel et la consigne, 182 • Le processus de réponse, 183 • Ce que l'on peut y voir, 186</i>	
	Balances	190
	<i>Avant l'épreuve, ce que nous en connaissons, 190 • Le matériel et la consigne, 190 • Le processus de réponse, 190 • Le processus d'apprentissage en cours d'épreuve, 193</i>	
14	L'indice Mémoire de Travail	195
	Présentation	195
	Mémoire immédiate de chiffres	197
	<i>Vers une activité de représentation consciente, 198 • L'attitude mobilisatrice des examinateurs, 200</i>	
	Mémoire des images	204
	<i>Apports à la clinique des troubles d'apprentissage, 209</i>	
15	L'indice Vitesse de Traitement	212
	Présentation	212
	Code	214
	<i>L'attention et la mémoire, 216 • Comportement psychomoteur, 217 • À propos du désir de réussir, 218</i>	
	Symboles	218

QUATRIÈME PARTIE

OBSERVATIONS AVEC LE WISC-V

16	Pour un compte rendu partant de la séquence des 10 épreuves	222
17	Martha, 9 ans et demi	226
	La fillette	227
	Observation selon la séquence des dix épreuves	228

Les étapes dans le processus de la rencontre et de l'observation	232
<i>Moment difficile, le début du test, 232 • Mémoire des chiffres : attention et mémoire mobilisées, 232 • Puzzles visuels, rupture et brouillage, 233 • Mémoire des images, remise en ordre après le brouillage, 234</i>	
Premiers constats	234
<i>Amélioration avec le temps de la qualité de présence de Martha, 234 • Malaise relatif dans les épreuves verbales, 234 • Sur l'hypothèse TDA/H, 235 • Sur le besoin d'étagage propre à l'enfance, 236 • Sur la discontinuité dans les niveaux de mobilisation, 236</i>	
Résultats et analyses	237
<i>Traits majeurs, 237</i>	
L'indice VisuoSpatial	239
<i>L'évitement dans les Cubes, 239 • Revenir sur un palier inférieur, 240 • Nouvelle difficulté, la disparition des axes organisateurs, 240 • Confirmation d'une problématique : organisation de l'espace de représentation graphique dans les Puzzles, 240 • Une recherche d'étagage qui touche son but, 241</i>	
L'indice Raisonnement fluide	241
L'indice Compréhension verbale	242
<i>Ce qui réunit les épreuves de compréhension verbale, 243 • Trouble de l'attention ou fluctuation dans les niveaux de réponse verbale, 245</i>	
L'indice Mémoire de travail	245
L'indice Vitesse de traitement	247
Synthèse de l'observation sur les signes d'inattention	248
<i>Le refus d'attention par le refus de porter le regard sur ce qui est montré, 249 • Le refus de porter l'attention nécessaire à l'accomplissement d'une tâche, 249 • L'attention focalisée en vue du rappel, 250 • L'attention au sens de la vigilance, 250</i>	
Conclusion	251
18 Yan, 9 ans et demi	253
Présentation	253
Histoire de la rencontre	255
Les moments	257
<i>Premier changement dans la manière, 257 • La seconde manière, 257 • Une seconde rupture, 257 • Le temps pour soi, 258 • Un engagement de bon aloi dans toute la deuxième partie, 258</i>	

Résultats dans le WISC-V	258
<i>L'indice Compréhension verbale, 260 • L'indice VisuoSpatial, 260 • L'indice Raisonnement fluide, 261 • L'indice Mémoire de travail, 262 • L'indice Vitesse de Traitement, 264</i>	
Conclusion	265
<i>Efficiences moyenne forte mais hétérogène au sein d'un même indice, d'une même épreuve, 265 • Attitude d'attente – plus que dépendance – à l'égard de l'adulte, 266</i>	
Bibliographie	269

Introduction

LE WISC V EST publié fin 2016 dans sa version française. Son nom l'indique, il est – dans sa nouvelle version – en continuité avec la quatrième, qui, elle-même...

Dès lors, pourquoi le WISC V ?

Les batteries de test de Wechsler sont les plus utilisées au monde depuis la première créée (*Wechsler Intelligence Scale for Children*, 1949 aux USA, 1957 en France). Elles sont aussi les plus utilisées en France, et cela n'a pas changé depuis des décennies. En conséquence, une nouvelle édition est déjà un événement. Les attentes quant à cet événement sont contradictoires : il doit être d'importance, donc susceptible de bousculer les habitudes, voire la routine des psychologues. Mais il doit aussi le faire en assurant qu'il s'inscrit dans la continuité.

Cette cinquième édition constitue maintenant, selon l'usage assuré, un événement à part entière. Nous savons qu'il ne saurait s'agir d'un nettoyage de surface, à l'occasion d'un simple réétalonnage. Il y aura, nous l'attendons, une mise en questions de toutes les conceptions qui auraient pu être considérées comme définitives : que mesure-t-on avec cette échelle ? Qu'est-ce qui en fonde la légitimité ? Comment peut-elle aider et accompagner l'enfant qui rencontre des difficultés à apprendre ?

La réponse à ces questions aura des conséquences multiples. Du côté de la concurrence affirmée par d'autres auteurs de tests, l'ambition est d'apporter des éléments de compréhension, et *in fine* de remédiation par lesquels saisir la réalité des enfants qui mettent l'enseignement en échec.

Ce souci est explicite depuis la première révision du WISC, sous le titre WISC-R, et sous le contrôle de Kaufman¹. L'identification d'un facteur *Freedom from distractibility* comme troisième facteur expliquant la dispersion n'avait pas d'autre sens que celui-là. Elle a fait long feu, mais le souci d'une explicitation des difficultés d'apprentissage n'a cessé de se confirmer par la suite, chez les concurrents comme chez ceux qui concourent aux rééditions du WISC. Il est légitime de penser qu'avec la dernière édition du WISC sous la version V, un pas consistant aura été réalisé dans cette direction.

Si l'on considère leur succession, deux éditions n'ont jamais paru aussi proches dans le temps, mais c'était déjà l'impression laissée par le WISC-IV (2005), comparé à son prédécesseur le WISC III (1996 en France). Qu'est-ce qui justifie la hâte à réformer ?

Parmi les motifs au changement, et dans l'ordre croissant d'importance :

- Le premier motif à réformer est le rajeunissement nécessaire du matériel. L'étalonnage lui-même vieillit rapidement. Nous savons que les populations réussissent parfois mieux certaines épreuves classiques (tels les tests improprement dits de « facteur G » de génération en génération. Beaucoup, pour mettre le fait en évidence, ont regardé les scores moyens obtenus dans des épreuves de type matrices (PM38, Raven, 1938) notamment. Les résultats ont pu être interprétés comme un gain des performances intellectuelles au fil des générations. Ce qui est connu sous le nom de son observateur comme « effet Flynn ». Mais, si l'on considère les scores dans des épreuves d'autre nature, par exemple des épreuves de logique verbale, le constat d'une amélioration des scores est contrebattu. Cependant l'on peut s'accorder sur le fait que les scores varient, diversement selon les épreuves, d'une génération à l'autre. Et nous ne considérons encore que le seul vieillissement des étalonnages.
- Le vieillissement des épreuves est lui, d'une autre nature. Il affecte le matériel, plus ou moins. Les utilisateurs de l'échelle métrique de Binet

1. Auteur travaillant alors avec Wechsler au projet de révision du WISC, et qui publiera une dizaine d'années plus tard la batterie K-ABC, Kaufman assessment battery for Children, 1983, tout en se positionnant comme l'auteur de référence dans les manuels successifs d'utilisation du WISC.

et Simon de 1911, dont la plupart des épreuves ont été réintroduites dans la Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence (Zazzo, 1966) auraient bien du mal aujourd'hui à utiliser tranquillement les énoncés aux représentations massives de l'épreuve « Faits divers », ou même des « Gravures » à commenter, émotionnellement très chargées. Ils auraient sans doute du mal aussi à résoudre les trois problèmes combinant le verbe et le calcul dans l'épreuve d'« Ingéniosité » par exemple. Ainsi le matériel, pour des raisons diverses, peut s'avérer obsolète. Il doit parfois être revu, ou changé. Mais s'il change, le prix à payer sera de procéder à un nouvel étalonnage. Logiquement, on changera tout en même temps. Donc quelque chose dans les épreuves sinon dans la structure.

- Pour l'édition du WISC-V, les motifs avancés par les éditeurs sont des changements dans les subtests. Trois seraient relégués tout à fait, d'autre changeraient de place, de remplaçant à titulaire – nous voulons dire de secondaire à principal, principal signifiant être sur la liste des dix retenus pour un examen « basique ».

Ce sont là les motifs classiquement avancés pour une nouvelle version. Il en est d'autres.

En l'occurrence, pour le WISC-V, il était acquis pour les spécialistes que les éditeurs du Wechsler reverraient leur copie du WISC-IV.

Déjà dans leur *Manuel d'utilisation du WISC-IV*, Kaufman et Flanagan (2004) avaient constaté les pas réalisés depuis la version III pour aller dans la bonne direction. La bonne direction, pour ces auteurs, hier comme aujourd'hui, c'est permettre l'utilisation d'une théorie qui serait favorablement accueillie par diverses spécialités de la psychologie, chercheurs en psychologie cognitive, en neuropsychologie, et concepteurs de tests. Cette théorie existait à leurs yeux depuis la collaboration Cattell-Horn autour de la dichotomie intelligence cristallisée/intelligence fluide. Elle a été rajeunie, élargie, dans des conditions qui relèvent d'un roman rapidement bouclé. La théorie a été reconnue sous les trois noms de ses contributeurs d'origine qui, nous le montrerons, n'ont pas toujours été les plus actifs dans le processus.

Les promoteurs de la « nouvelle » théorie, ont travaillé sur divers échantillons, ce qui leur a permis de discuter les lignes d'interprétation concernant les facteurs de variation mis en évidence dans diverses

populations d'études. La conclusion avancée dans leur ouvrage par Flanagan et Kaufman était qu'un pas avait été fait dans la quatrième version du WISC. Il devait sans trop attendre être suivi par un autre, décisif et définitif : il convenait de soumettre le WISC aux impératifs fixés par les théoriciens de la CHC. Ce qui tenait à deux conditions :

- Que la batterie porte l'identification de cinq indices au moins du second rang de la théorie hiérarchique de l'intelligence ;
- Que chacun de ces indices soit identifié par deux épreuves différentes, conformément aux bases de la *cross battery assessment*, posées par Flanagan et McGrew (2008).

Le nouveau WISC-V répond positivement à ces exigences. Il va plus loin, en permettant, avec ses 15 épreuves, d'évaluer 5 autres indices, importants selon les éditeurs.

Et le résultat est neuf, sous cette perspective. Les concepteurs du test le plus important au monde ne sont jamais allés aussi loin dans la direction indiquée par une théorie singulière de l'intelligence.

Disons-le tout à fait autrement encore : depuis la création de la première échelle métrique de l'intelligence par Binet, nous ne sommes jamais allés aussi loin dans la direction que le créateur de la première échelle métrique, Binet, s'était refusé de prendre.

Pour Binet, la création du test consistait en une recherche des épreuves les plus susceptibles de solliciter l'intelligence, et le plus souvent connues pour cela. Elles devaient d'autre part être les plus sensibles à la réalité du développement des fonctions psychologiques supérieures. La meilleure épreuve d'intelligence était aussi la plus représentative d'un âge. La loi dans la fabrication de l'outil était la loi de l'Échelle des réussites, renvoyant à une échelle des âges.

Avec les propositions de Wechsler, le choix des épreuves n'est pas remis en cause. On choisit encore les épreuves qui ont fait leurs preuves de l'avis des cliniciens de la déficience, comme épreuves d'intelligence. Mais les mêmes épreuves sont appliquées à tous les âges, ce qui suppose que la même aptitude est représentative de l'intelligence à tous les âges. Un premier pas est ainsi fait dans le sens d'une théorie des aptitudes implicite, bien que rien n'en soit dit. Et bien que Wechsler, nous le verrons, prenne la précaution de dire les différences selon les âges

qui font que les mêmes épreuves ne mettent pas en œuvre les mêmes processus de résolution.

De fait, Wechsler refuse la théorisation avancée par Thurstone avec son modèle des « aptitudes primaires ». Il écrit, de plusieurs manières, qu'aucune épreuve intellectuelle ne peut prétendre à la mise en évidence d'une aptitude. Quelle que soit l'analyse, il y aura toujours une part de l'efficacité qui est là, représentative d'autre chose. Il relie cette autre chose à un ensemble cohérent qui serait le propre de la personne, tout ce qui organise cette personnalité particulière.

Ainsi, il est légitime de considérer aujourd'hui le WISC-V selon une double perspective qui a toujours été présente dans la batterie :

- Celle qui répond aux théoriciens des analyses factorielles, et qui procède de l'identification des facteurs intellectuels pour déterminer les bons outils, les meilleures épreuves ;
- Celle qui depuis toujours considère la complexité de l'acte intellectuel quelle que soit l'épreuve, qui s'attache à sélectionner les épreuves les plus susceptibles d'ouvrir aux observations des conduites de résolution, pour, en bonne clinique, répondre aux hypothèses progressives forgées dans le processus de réponse de l'enfant.

À partir de ce constat, la manière d'envisager un ouvrage utile aux praticiens n'est pas de doubler le *Manuel d'utilisation du WISC-V*. Nous sommes assurés qu'il a été bien fait.

Elle est en revanche d'expliquer par quel cheminement nous en sommes arrivés à cette illusion de mieux tenir la réalité en supplantant la recherche d'un chiffre rendant compte de la totalité d'une intelligence d'enfant, par la recherche d'une kyrielle de chiffres. D'autant que ce cheminement n'a jamais fait disparaître la réalité qui s'acharne à être là : la résolution de tout problème est un processus complexe qui ne se laisse pas réunir sous un seul mot.

Prenons pour le dire l'exemple d'une tâche de répétition immédiate de chiffres.

Elle est considérée comme mise à l'épreuve de la Mémoire de Travail.

Nous y reviendrons plus loin, mais nous pouvons souligner tout de suite ce qui l'a été depuis longtemps et par les plus grands (Binet et Simon, Wechsler, Zazzo) :

- Elle est d'abord une épreuve pour le psychologue qui doit se livrer à l'exercice de mobilisation de l'attention de l'enfant ;
- Puis une épreuve d'attention, puis une épreuve de mémoire à court terme dans les premiers items qui sollicitent essentiellement ce que l'on nomme la boucle verbale ;
- Puis une épreuve de représentation mentale dans les items les plus difficiles, mais c'est peut-être là ce que l'on peut identifier comme mémoire de travail ;
- Enfin comme épreuve de mémoire de travail proprement dite si l'on entend par-là l'aptitude à conserver en mémoire des éléments ordonnés nécessaire à un travail à venir dans un court délai de temps.

Nous pourrions faire plus complexe, et plus près de la réalité, si nous avions pris la peine de préciser que la représentation mentale que chacun se fait d'une suite de nombres est très variable d'une personne à une autre, les plus nombreux l'écrivent et la parlant, d'autres la chantant en soutenant la suite d'un rythme emprunté ailleurs... Ce qui aurait alors l'intérêt de souligner l'aspect séquentiel de la tâche, qui ne saurait être oublié.

C'est sans fin. Mais notre travail de clinicien n'est certes pas de simplifier les données jusqu'à ce que le processus de résolution des problèmes par un enfant en particulier perde sa particularité. Tout au contraire.

Ce constat fait, nous prenons une orientation délibérée en faveur de l'analyse des épreuves, en n'omettant rien de ce que nous en savons. Il s'agit d'étayer la manière dont nous allons assister le psychologue dans son travail d'accompagnement de l'enfant, au moment où il est actif, puis quand il ne sera plus présent à nous que par les notes multiples que nous aurons prises dans le cours de la passation.

Cette orientation nécessite de ne rien négliger, donc des références multiples. Elles ne sont pas toutes là, mais nous avons incorporé à ce programme ce qu'il faut de références obligées :

- À la psychologie du développement ;
- À la psychopathologie clinique de l'enfant.

Pour ce faire, le parti pris est sensible dans la structure de l'ouvrage. La plus grosse part est constituée par l'approche détaillée de chacune des épreuves « principales » de l'examen de base. Dans le cours de ces exposés, quatre notions de base indispensables sont abordées quand c'est le meilleur moment pour le faire.

Pour la psychologie du développement :

- Le développement de l'organisation de l'espace et du schéma corporel ;
- Le développement de la catégorisation.

Pour la psychopathologie de l'enfant :

- La déficience intellectuelle ;
- La dysharmonie évolutive dans les pathologies limites.

La dernière partie de l'ouvrage sert le rapport de deux observations détaillées. Les deux enfants concernés ne sont en rien représentatifs de toute la diversité des fonctionnements. Ils nous servent plus simplement à indiquer la démarche d'analyse des données la plus judicieuse. Celle par laquelle nous sommes à même de saisir la cohérence d'un fonctionnement et sa singularité. Il est le meilleur moyen ensuite de trouver les mots justes pour en restituer quelque chose de vivant à ses parents et à ses éducateurs.

Première partie

Les fondements

1	Pourquoi des tests ?.....	10
2	Pourquoi des tests d'effcience intellectuelle ?.....	27
3	Le WISC, une échelle composite	38
4	Âge mental et QI (Quotient intellectuel)	45
5	Le QI dans la définition du trouble déficitaire de l'intelligence	54
6	Pas de psychométrie sans psychopathologie clinique ..	68

1

POURQUOI DES TESTS ?

Les tests, outils du psychologue mais pas de tous les psychologues _____

Les tests qui constituent la part la plus visible de l'examen psychologique ne sont pas d'un emploi généralisé dans les lieux de consultation.

Il y a sur ce sujet des raisons invoquées par les professionnels, qui peuvent être distinguées selon qu'elles portent sur les instruments de l'examen eux-mêmes ou, plus profondément, sur le sens de l'examen psychologique pour le psychologue.

Des auteurs voient dans ces réticences des psychologues l'expression de leurs difficultés initiales à définir leur place vis-à-vis des médecins qui ont longtemps revendiqué le rôle de l'interprétation des résultats des tests, en ne concédant aux psychologues que la partie la plus pratique de l'examen (Perron-Borelli, Perron, 1970 ; Emmanuelli, 1997).

Se refusant à n'être que des testeurs au côté des médecins seuls professionnels du psychisme, les psychologues auraient tenté en réaction

de faire la démonstration de leur savoir-faire ailleurs, notamment dans le soin psychothérapeutique.

Ces considérations paraissent surtout s'appliquer au domaine relativement circonscrit du soin. Hors les consultations, à l'école notamment, l'examen psychologique a constitué sans faille un outil majeur du psychologue. La première grande batterie de mesure de l'efficacité intellectuelle est née pour les besoins de l'école (Binet, 1905) et les nécessités d'objectivation des retards mentaux en vue d'orientations spécialisées ne se sont pas démenties au fil du temps.

Les tests et la testologie

Il subsiste cependant les restes d'une opposition ancienne entre testologie et psychologie appliquée à l'examen clinique dont on trouve les expressions dans toutes les grandes contributions à notre discipline :

- Vygotski (1935-1985) se démarque très tôt de la testologie, notamment en définissant la zone de développement le plus proche (ou « zone proximale de développement », ZPD).
- Dans une approche classique, Rey (1958) développe de façon très explicite les lignes de séparation entre testologie et psychologie. Reprenant la définition par Lagache de la psychologie clinique (in *Le Vocabulaire de Psychologie de Piéron*) comme « science de la conduite humaine fondée principalement sur l'observation et l'analyse approfondie des cas individuels », il définit une psychologie appliquée à la clinique :
 - L'art du clinicien, explique Rey, est d'examiner tous les moyens dont dispose le sujet pour prendre ses informations dans le réel et y agir, ainsi que « les moyens dont il dispose pour fixer et organiser les résultats de ses réceptions et tâtonnements » ;
 - Il précise que les tests répondent à l'objectif de « provoquer les comportements pour les observer et les provoquer dans des conditions précises et constantes afin de confronter les résultats avec des normes ».

La testologie représente pour cet auteur la toute première démarche technique d'application de tests : il s'agit d'abord de circonscrire et d'objectiver la réalité d'un symptôme ou retard dans l'exercice d'une aptitude singulière : la technique d'application du test suffit à permettre l'accès à des informations limitées au seul aspect considéré, en répondant aux questions qu'un autre, médecin par exemple, a formulées et qu'il exploitera.

Le terme de la démarche en psychologie clinique doit viser selon Rey à dégager les voies des mesures précises nécessaires au dépassement du trouble. En d'autres termes, l'examen bien conduit fournit en conclusion toutes les indications utiles quant aux modalités d'aide à mettre en œuvre. À cet effet, l'examen s'inscrit dans la totalité d'une situation dans laquelle un trouble éclôt. Les conditions qui le voient éclore sont la première source d'interrogation du clinicien :

Où s'exprime le trouble, à quel niveau et avec quelle fréquence ? S'exprime-t-il partout avec la même sévérité ? Quelle importance l'entourage y accorde-t-il ? Tout le monde l'appréhende-t-il de la même façon ? Est-on plus complaisant ici ou là ? Qui en parle, comment en parle-t-il ? Depuis quand est-il présent, qu'est-ce qui l'a précédé, que sait-on par ailleurs du développement de l'enfant, des conflits rencontrés dans le processus de son développement ? S'il s'agit d'un trouble affectant les apprentissages, lecture ou calcul mathématique par exemple, peut-on préciser les conditions dans lesquelles se sont faits les premiers apprentissages, les éléments anamnestiques qui l'ont accompagné, touchant directement ou indirectement l'enfant (maladie d'un proche, déménagement...).

La liste est longue des ingrédients qui composent le tableau général sur le fond duquel le symptôme survient. De plus, le dit tableau n'est pas un objet fixe, mais un lieu d'hypothèses multiples d'où il ressort que la première caractéristique d'un examen est sans doute la complexité. Ceci signifie notamment qu'aucune explication linéaire ne peut prétendre circonscrire la totalité de la démarche. Bien au contraire, dès le départ le clinicien a davantage le souci d'ouvrir des portes que d'en fermer.

La rencontre avec l'enfant et les entretiens sont, parallèlement, l'objet d'autres interrogations. Les éclairages apportés orientent à leur tour la réflexion du clinicien. Par ailleurs, les entretiens sont le moment de