

Praticien-chercheur.

Activités du conseiller d'orientation-psychologue et recherche

Introduction

Après un bref détour par l'histoire de l'orientation dans ces rapports à la recherche, je préciserai ce que j'entends par « praticien-chercheur » et je développerai un certain nombre de thèmes : trait d'union ; recherche et subjectivité ; science et psychologie ; collaboration entre chercheurs et praticiens ? ; concepts et méthode ; inscription sociale. Dans une troisième partie je souhaiterai vous mettre en position d'« expérimenter » cette position de praticien-chercheur en vous proposant de réfléchir sur deux comptes-rendus (le premier et le dernier) d'un stage de formation auprès d'enseignants & de co-psy travaillant dans un lycée professionnel.

Un détour par l'histoire : rapports entre orientation et recherche

L'orientation naît dans l'après première Guerre mondiale d'un double contexte :

- D'une part il y a la nécessité de mieux **organiser la division du travail** et d'affecter la main d'œuvre, en particulier qualifiée, après la saignée qu'a occasionnée la première guerre mondiale ;
- D'autre part la vie des tranchées amène des hommes de classes sociales différentes à fraterniser comme ils n'auraient guère eu d'occasions de le faire dans la vie civile. Le fait de n'avoir pu se côtoyer sur les bancs de l'école prend pour les plus conscients une allure de scandale. Les « Compagnons de l'Université nouvelle » se proposent de donner au pays un instrument de formation adéquat avec égalité de tous devant l'enseignement et **l'orientation pour que « les meilleurs soient tirés de la foule et mis à leur vraie place qui est la première »**.

Or une théorie psychologique (celle des aptitudes) permettait de conjuguer l'idéologie méritocratique de la promotion des meilleurs (qui était, à l'époque, une idéologie progressiste) avec la meilleure affectation des individus aux postes de travail. D'emblée s'instaure un **lien entre recherche et orientation** par l'intermédiaire de la **psychologie** scientifique. Une revue *Orientation Scolaire et Professionnelle* poursuit ce dialogue **entre recherche et orientation**.

Il me semble qu'une autre filiation peut être repérée, dès l'origine, du côté d'un autre pan de recherche : la ou les **sciences de l'éducation** & ce qui a constitué la transition entre le singulier et le pluriel de cette science, à savoir les mouvements d'éducation nouvelle. Des auteurs comme Claparède, Decroly ou Wallon qui sont des psychologues ont participé activement à la fois au Mouvement pour l'Education nouvelle et au mouvement pour l'orientation professionnelle. Je pense que cette filiation est importante et qu'elle donne à comprendre des courants et des styles qui traversent la profession où la démarche éducative est importante (ADVP, collectif orientation du GFEN, Education à l'orientation). Le rapprochement entre sciences de l'éducation et

orientation est fructueux : l'orientation est un objet pluridimensionnel (entre pédagogique et psychologique, entre monde de l'école et monde du travail, entre jeune et famille, familles et enseignants, entre posture expérimentale et clinique...) et les sciences de l'éducation abordent ses objets d'études avec des approches pluridisciplinaires, multi référentielles qui conviennent bien à ces objets complexes.

Si les deux dimensions - professionnelle et éducative - sont présentes dès le début, l'orientation est d'abord professionnelle puis s'intègre dans le champ scolaire dans les années 60 avec la massification de l'enseignement (suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème}, développement du collège unique), l'unification progressive du système éducatif (rattachement de l'enseignement technique à la tutelle de l'éducation nationale). Du point de vue de l'appellation nous passons des conseillers d'OP aux conseillers d'orientation (1973).

Le passage de conseiller d'orientation à co-psy en 1990 correspond à des luttes syndicales, d'associations représentatives de courants de la profession mais également à des alliances avec d'autres psychologues oeuvrant dans d'autres champs (santé, travail...). Cette reconnaissance de la fonction psychologique de notre travail entérine une activité présente dès que l'orientation devient scolaire (par l'intermédiaire de l'examen psychologique pour diagnostiquer l'inadaptation de l'élève à une scolarité « normale »). La fonction psychologique du conseiller d'orientation signifie un ancrage dans une discipline universitaire et donc de recherche.

Conseiller d'orientation-psychologue et praticien-chercheur

Trait d'union

Sa fonction paradoxale, n'est-elle pas de réunir des entités contradictoires : contre une division sociale du travail qui veut qu'un praticien, ça pratique et un chercheur ça cherche je soutiendrais que rien n'est plus complexe que le réel et que le praticien peut mieux le comprendre en faisant le détour par la **théorie** ; comme corollaire le chercheur doit se faire enseigner le contenu de l'expérience même si c'est pour, ultérieurement, réévaluer en commun son témoignage (Schwartz, 1988).

Conseiller d'orientation-psychologue : ne nous avait-on pas traité en 2003 d'*oxymore*¹ en soulignant l'incompatibilité entre orientation et psychologie. Mais n'est-ce pas en tenant le paradoxe que nous sommes au cœur du métier ? Quand les personnes viennent nous voir pour travailler des choix schizophréniques : choisir à l'issue du BEP en 1^{ère} technologique et 1^{ère} professionnelle, « *je voudrais poursuivre en bac pro pour faire ensuite un BTS* ».

Le trait d'union révélerait des sens cachés : l'orientation évoque l'orient nocturne (où se couche le soleil) par opposition à un occident conquérant, diurne (Durand, 1992), ayant la maîtrise technique ; la psychologie nous ramène également à cette part nocturne d'immaitrise qui caractérise les métiers de l'humain (Cifali, 1994).

¹ **Oxymore** : Figure de style qui consiste à placer l'un à côté de l'autre deux mots opposés. On trouve des cas célèbres d'emploi de ce procédé : « Cette obscure clarté » (Corneille, Le Cid), un silence éloquent, un mort-vivant... Ce procédé permet de créer un paradoxe, une image surprenante. Il s'agit d'ailleurs le plus souvent d'une métaphore. On l'appelle aussi parfois « alliance de mots » ou oxymoron.

Du côté de la recherche, s'est développé des courants de recherche-action, d'analyse des pratiques, oeuvrant à la constitution d'une communauté scientifique élargie ou cherchant à établir des ponts entre axe de l'expérience et axe de la connaissance, entre praticiens et chercheurs...

Recherche et subjectivité

Un an après mon entrée dans le monde du travail je fais connaissance avec des conseillers d'orientation militants d'un mouvement d'éducation nouvelle, le GFEN, qui veulent « *Permettre un échange des pratiques en rupture avec l'école de la sélection et de l'échec et organiser la formalisation et la confrontation des expériences acquises sur le terrain, contribuant ainsi à l'élaboration d'une psychologie concrète* ». (Dialogue orientation, n° 1, septembre 1981)

D'emblée le programme est ambitieux ! Dans le GFEN, les **rapports avec la recherche** sont également forts puisque plusieurs présidents de ce mouvement furent des universitaires de renom (Piéron, Wallon, Mialaret), et plus récemment des universitaires comme Bernard Charlot, Yves Clot, Jean-Yves Rochex y ont également milité. Un des derniers présidents, Henri Bassis, avait intitulé un de ces ouvrages, *Je cherche donc j'apprends*, Paris, Messidor/Editions sociales, 1984).

A l'origine de cet engagement dans ce collectif il y a l'**insatisfaction**, la difficulté à exercer le métier, mais également, à y regarder de plus près, le **désir**, la jubilation à chercher à mieux le maîtriser.

Un moment fort de ce militantisme, c'est la découverte de l'approche biographique, les histoires et récits de vie, les romans familiaux, l'autofiction.... J'ai été saisi par cet événement et y suis resté fidèle (Badiou, 1993). Au départ l'approche biographique que nous expérimentions combinait des mises en situation à partir de lecture d'extraits de romans (en particulier ceux d'Annie Ernaux), d'analyse d'articles en sciences humaines (Jean Pierre Terrail, Vincent de Gaulejac, Franco Ferrarotti...) et d'expériences d'écriture sollicitant une remontée dans nos passés à partir de la formule inductive « *je me souviens* ». L'aspect détonnant de cette démarche résidait dans cette articulation de sources disparates sollicitant l'imaginaire, l'identification, le raisonnement, la plongée dans le passé et les origines. Toutes mes activités professionnelles - de conseiller ou d'enseignant - restent à ce jour irriguées par ces approches : aussi bien pour faire prendre conscience des déterminants de l'orientation à des collégiens ou des lycéens (à partir de témoignages de pairs) que pour engager des adultes dans un processus formatif (à partir de projets personnels de connaissances). Mettre en récit sa vie (Ricoeur, 1983) peut constituer un moyen stratégique vital pour construire du sens et produire sa vie (Pineau, Le Grand, 1993).

En reprenant des études universitaires en sciences de l'éducation, je m'engage sur un paradigme plutôt objectivant et positiviste avec Bernard Charlot pour rencontrer des chemins de traverse plus sensible à la référence implicative en sciences humaines. j'ai découvert un fond magmatique, chaotique appelé implications (Loureau, 1988) où se côtoient pêle-mêle des valeurs, des croyances, des traits névrotiques qui m'agissent et qu'il faut tenter d'appriivoiser pour espérer devenir un peu plus sujet de ses actes. Ces implications peuvent ainsi prendre la forme de ces petites phrases : « *vous avez une*

vision irénique des choses » (Christophe Dejours, lors de ma soutenance de thèse) ; « *on est tous des cas sociaux* » (parole d'un étudiant lors d'un enseignement que j'assurais).

Là encore je suis saisi par cet événement et y suis resté fidèle. La rencontre de Ruth Canter Kohn et la formation d'un groupe de recherche composé d'une dizaine de praticiens-chercheurs venant d'horizons différents (santé, travail social, formation, orientation) met en forme une démarche clinique où l'implication est mode de production de connaissances.

« L'étude scientifique de l'homme

1) est entravée par l'angoisse provoquée par le "chevauchement" du sujet d'étude et de l'observateur ;

2) ce chevauchement exige l'analyse du lieu et de la nature de la partition entre les deux ;

3) cette analyse doit compenser la **partialité** de la communication entre le sujet et l'observateur au niveau **conscient** mais

4) ne doit pas céder à la tentation de compenser la **plénitude** de cette communication au niveau **inconscient**

5) laquelle éveille l'angoisse et donc aussi des réactions de contre-transfert

6) qui déforment la perception et l'interprétation des données et

7) produisent des résistances de contre-transfert, qui prennent l'allure d'une méthodologie, et provoquent de nouvelles déformations **sui generis**.

8) Puisque l'existence de l'observateur, son activité d'observation et ses angoisses (même dans l'auto-observation) produisent des déformations qui sont, non seulement techniquement mais aussi logiquement, impossibles à éliminer,

9) toute méthodologie efficace en science du comportement doit traiter ces perturbations comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche dans cette science.

10) Elle doit exploiter la subjectivité inhérente à toute observation en la considérant comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive.

11) Cette objectivité doit être définie en fonction de ce qui est réellement possible, plutôt qu'en fonction de ce qui "devrait être".

12) Négligées ou parées de manière défensive par les résistances de contre-transfert, maquillées en méthodologie, ces "perturbation" deviennent la source d'erreurs incontrôlées et incontrôlables, bien que,

13) lorsqu'elles sont considérées comme des données fondamentales et caractéristiques des sciences du comportement, elles soient plus valables et plus capables de produire des prises de conscience (insights) que tout autre type de données » (Devereux, 1980, p. 16).

Science et psychologie

Une façon de s'interroger sur les rapports entre recherche et orientation, c'est de questionner notre discipline de référence - la psychologie. La sociologie, l'anthropologie, la philosophie, les sciences de l'éducation... constituent également des points de repères de nos pratiques.

Ce que dit le philosophe Georges Canguilhem de la psychologie ne peut que nous interpeller :

« En fait, de bien des travaux de psychologie, on retire l'impression qu'ils mélangent à une philosophie sans rigueur une éthique sans exigence et une médecine sans contrôle. Philosophie sans rigueur, parce qu'éclectique sous prétexte d'objectivité ; éthique sans exigence, parce qu'associant des expériences éthologiques elles-mêmes sans critique, celle du confesseur, de l'éducateur, du chef, du juge, etc. ; médecine sans contrôle, puisque des trois sortes de maladies les plus inintelligibles et les moins curables, maladies de la peau, maladie des nerfs et maladies mentales, l'étude et le traitement des deux dernières ont fourni de toujours à la psychologie des observations et des hypothèses » (Canguilhem, 1956, p. 366).

Du côté des sciences humaines et sociales dont fait partie la psychologie, le constat est tout aussi alarmant :

« Et les sciences humaines dans tout cela ? après la mort (définitive ?) d'un marxisme se voulant scientifique, après l'échec de leur "sémiotisation" à partir de la linguistique, après la renaissance de l'homme mis à mort par certains structuralistes, après le fiasco explicatif et prévisionnel de la science économique qui se crut longtemps la fine fleur de l'analyse de la société, après tout cela, les sciences sociales et humaines paraissent - et sont - dans un piteux état. Elles sont à la recherche d'une identité, et la quêtent fébrilement dans deux directions : un discours qui veut à la fois noyer et sauver les sciences sociales, par l'éclat du style, le tour "poétique" de la pensée, le rapprochement de l'art et de l'imaginaire du romancier, la négation désinvolte du sérieux du "réel", l'inoculation d'un peu de philosophie à l'analyse sociale. Moyennant quoi, on observe un raidissement réactif, un retour en force d'une scientificité néo-classique. La schizophrénie est là. Les sciences sociales ne se résignent ni à abandonner leur fantasme d'imitation des sciences pures et dures, ni à s'y accrocher comme si de rien n'était » (Barel, in Kohn, Nègre, 1991, p. 4).

Pour éclaircir le tableau, vous pouvez vous reporter à l'ouvrage de Pascal Engel, *Philosophie et psychologie* qui dresse l'état des lieux entre les deux disciplines et montre la nouvelle formulation avec le développement des sciences cognitives. Quant à l'extrait du texte d'Yves Barel, qui préface l'ouvrage de Ruth C. Kohn & Pierre Nègre, il se conclut sur l'émergence de nouveaux paradigmes intégrant davantage la complexité, l'idée selon laquelle la « réalité » que l'on observe et que l'on cherche à comprendre serait moins de l'ordre de la machine et du mécanisme, mais de l'ordre de l'entité vivante.

Mon propos est de montrer que cette référence à une science pose d'emblée davantage de questions qu'elle ne fournit de réponses simples.

Si l'on s'intéresse maintenant à l'étymologie du mot « science », on trouvera quelques pistes intéressantes : Je cite Alain Rey, linguiste et lexicographe à propos du mot « science » :

Fils du surréalisme, l'écrivain René Daumal, dans un texte étonnant, a exprimé envers la science une méfiance assez répandue, au moyen de ce qui apparaît comme une plaisanterie étymologique : "les Sciens prétendent que leur nom vient du latin scire, sciens, de même que le mot science, et qu'ils est synonyme de savants. En réalité, il s'apparente à scier, les Sciens s'occupant principalement à tout « scier, hacher, pulvériser et dissoudre »" (« la Grande Beuverie », II : « les Paradis artificiels »). Notre verbe « scier » remonte au latin secare, mais ce dernier, par une origine indo-européenne commune, s'apparente à scire, qui signifia « trancher » avant de correspondre à « savoir ». Est-ce par allusion à une décision mentale ou à une division des difficultés ? La chose est obscure. Ce qui est clair, c'est que scire a donné naissance à sciens, scientis : « qui sait », d'où scientia. Le sens de ce mot est très proche de celui qui vient du latin sapere, passé de l'idée de « goût » (le dérivé sapor a donné « saveur » et l'anglais « savour ») à celle de « jugement sur les choses ». Cette évolution suggère le passage de la sensation à la connaissance rationnelle, et fait de l'épistémologie sans le savoir. Car à la science, connaissance du monde correspond l'épistémologie, connaissance de la connaissance, qui aurait pu s'appeler plus clairement métascience (Alain Rey, « la science et son double », Sciences et avenir, décembre 2002/janvier 2003, Hors série « La science en 10 questions », pp. 76-77).

D'autres étymologies sont possibles (l'épistémê grecque ou noscere, qui donnera connaître), mais les références au goût et à ce qui tranche m'inspire pour penser l'ancrage d'une position de praticien-chercheur qui ne serait pas générée que par de l'insatisfaction et l'obligation de se porter « au chevet de sa pratique » mais éprouverait également quelque chose de l'ordre du savoir gourmand et de la reconnaissance de l'importance de la coupure, du clivage, dirait-t-on en psychologie.

C'est peut-être d'ailleurs ce qui fait l'essentiel de cette science psychologique, son impossible unité avec d'un côté :

- La psychologie scientifique qui du 19^{ème} siècle, avec les travaux de Wundt se poursuit au 20^{ème} avec le béhaviorisme, la *Gestalt*, puis actuellement la psychologie cognitive (associée aux neurosciences) ;
- De l'autre la psychologie dynamique qui puise ses sources au 19^{ème} siècle dans les travaux de Charcot, Janet, Freud puis se poursuit au 20^{ème} siècle au travers de la psychologie « clinique » et de la psychanalyse (Klein, Winnicott ou Lacan).

La haute spécialisation de ces courants et disciplines de la psychologie conforte leur autonomie, gêne la communication entre eux et renforce les lignes de fractures.

A ses lignes de clivages se rajoute l'extrême diversité des méthodes : expérimentale, différentielle, pathologique, génétique, sociale... Nombre de courants de la psychologie demeurent inclassable (tradition médico-philosophique de Wallon, école soviétique de Wygotsky, approche systémique avec Watzlawick). Cette possible incompatibilité des méthodes et des courants varie en fonction des objets d'études.

L'unité de la psychologie, qu'appelait de ses vœux Daniel Lagache (1949) est sans doute un **rêve impossible** et constitue sans doute le cœur de notre professionnalité qui est de proposer un savoir de l'immaîtrise qui est constitutive des métiers de l'humain (Cifali, 1994).

Françoise Parot, historienne de la psychologie la décrit comme ce bain de mots qui calment et humanisent en introduisant la subjectivité, l'histoire, le vécu, le sens et les autres. Il me semble qu'elle fait essentiellement référence à la psychologie clinique.

Quelle collaboration entre chercheurs et praticiens ?

On peut regarder le professionnel de plusieurs points de vue :

- le regard extérieur du sociologue :

« Dans tous ces métiers dont l'objet est un travail relationnel, dont l'outil est principalement la parole, et dont la fonction est de gérer des conflits personnels, interpersonnels, institutionnels ou sociaux, c'est l'identité même du professionnel qui est « au travail ». Il n'est alors pas surprenant qu'ils y gèrent leur « crise de succession », c'est-à-dire une tension permanente entre l'identité héritée refusée et l'identité en acquisition qui se cherche »(de Gaulejac, 1987, p. 119).

- Le regard de l'intérieur du conseiller d'orientation-psychologue qui exerce une réflexivité sur son métier :

« S'agissant de notre capacité professionnelle, avons-nous la possibilité de poser de façon systématique et théorique et en des termes nouveaux le vieux débat entre le savoir-faire et le savoir-être ? Que devons nous être pour pouvoir être conseillers d'orientation avec la classe ouvrière des villes d'aujourd'hui ? Et donc, que devons nous faire dans notre travail, et hors de celui-ci ? Il nous reste là un vaste domaine pour des avancées décisives : quelle doit-être notre individualité ? » (Blanc, 1984)

Parfois existent des collaborations entre chercheurs et praticiens. Certaines voies de recherche sont ouvertes pour la constitution d'une communauté scientifique élargie (Oddone, 1984), la description d'un praticien réflexif (Schön, 1983), l'analyse des pratiques (Blanchard-Laville, Fablet, 1998), la recherche-action (Barbier, 1996), l'articulation entre axes de l'expérience et de la connaissance (Schwartz, 1998), la clinique de l'activité (Clot, 1999), les relations entre praticiens et chercheurs (Mackiewicz, 2001).

Ce sont généralement les chercheurs qui ont l'initiative et il serait intéressant le développement récent de ce courant d'analyse des pratiques. Cependant il arrive que ce

soit aussi des praticiens qui aient la main (Perraut-Soliveres, 2001 ; Fernandez, Gatounes, Herbain, Vallejo, 2003) pour parler des infirmières ou des conducteurs de trains.

Actuellement une recherche sur le métier de co-psy, commandée par le SNES au laboratoire de psychologie du travail, est en cours de réalisation ; j'y participe et c'est passionnant du point de vue de la controverse sur notre métier.

Des concepts et de la méthode

Un quart de siècle d'exercice du métier forge un regard, pas des certitudes mais une méthode, qui étymologiquement veut dire « chemin ».

Cette méthode, je la qualifierai de clinique avec les caractéristiques suivantes :

- Prise en compte de la subjectivité, et pour commencer la sienne propre où il s'agit de ruser avec ses **implications** ce fond magmatique de valeurs, d'idéologie, travailler avec le paradoxe, user de l'esquive, du détour...
- Attention à la singularité, aux détails ; les généralités sont souvent fautives et « *Dieu gît dans les détails* »²
- Prise en compte des dynamiques, du mouvement, de l'histoire, des potentialités alternatives qui habitent les situations.

Inscription sociale

Nous avons beaucoup de raisons de désespérer du social.

Ma réponse à cette désespérance qui m'atteint régulièrement est la réflexion, le travail commun, la circulation des éléments de réalité, le souci de travailler avec ces paroles décrivant des situations de dysfonctionnement où apparemment il n'y a pas de prise. C'est pour cela que je prends au sérieux les paroles des acteurs, étant moi-même acteur, que j'accorde une grande importance au bon fonctionnement des collectifs de travail, qui sont malmenés (Dejours, 1998).

En un quart de siècle j'ai éprouvé les transformations dans ma manière d'exercer le métier : certaines appartiennent à l'histoire de la profession et à l'évolution de la société (passage de conseiller d'orientation à conseiller d'orientation-psychologue, précarisation du salariat, remise en cause de la fonction publique...), d'autres me sont davantage personnelles.

Je ne peux m'empêcher de me demander pourquoi s'intéresse-t-on, en ce moment, à l'analyse des pratiques professionnelles, aux liens entre pratique et recherche ? Doit-on y voir une définition de la nouvelle norme du bon professionnel qui ne devrait plus se contenter de bien faire son métier, mais de pouvoir l'analyser, le réfléchir ? L'on peut s'interroger sur cette période où conjointement l'on demande de travailler les identités professionnelles au moment même où on les remet en cause dans leurs places et dans leurs formes.

² « Dieu gît dans les détails » est le titre d'un livre de Marie Depassé sur la clinique psychiatrique de la Borde. Cette phrase lui a été donnée par Christian Risch, *Un chevalier de la cabane, un jours de lassitude*, Paris POL, 1993, p. 72. J'ai moi-même repris cette phrase à Marie-France Casellas, « Détail(s). Pour une vision rapprochée de la recherche », à paraître.

Réflexions des collègues à la lecture de deux comptes-rendus d'un stage de formation (annexe I)

Le matin

Il y a un problème de cohérence pour les jeunes et les équipes ; manque de travail en équipe ; comment travailler ensemble pour donner de la cohérence ; travailler en équipe avec le monde du travail et de l'insertion ; des résistances ; une réalité qui fait que c'est difficile ; comment faire pour que ça donne (Jeannine)

Tous les niveaux de problèmes sont là ; faire des colonnes dans tout ce qui est dit ; à quelles niveaux les réflexions sont faites : de l'élève ; prof administration ; une phrase comme base de travail ; ce qui peut les motiver, c'est le lycée professionnel, ce qui peut le démotiver, c'est aussi le lycée professionnel ; travail avec les professeurs et avec les élèves ;

Cela me rend très perplexe ; question de méthodologie ; exercice de mise à distance, d'un processus ; je ne peux rien dire de tout cela ; je ne suis pas le sujet de la séance ; besoin d'avoir plusieurs protocoles pour une analyse de besoin de formation ; si c'était moi qui était entré dans ce lycée comme co-psy,

tout un travail sur les représentations du monde du lycée professionnel ;

Relever des mots-clé ! Il n'y a plus de stress ; ils se reconstruisent ; les élèves sont cassés ; éducation par le mépris ; après le bac pro on fait STAPS. : À quoi ça sert le lycée professionnel ? A reconstruire (Brigitte)

Reconnaître les points de motivation des élèves par rapport aux profs ; sur démotivation, démotivation des professeurs ; passage des élèves aux profs ; élèves qui disparaissent du discours ; redonner la place aux élèves à un projet.

Il faut du chaos en soi pour accoucher des étoiles (Nietzsche) ; faire une séance de formation entre profs et élèves ; (Edwige)

Une souffrance phénoménale ; qui est dévalorisé profs ou élèves (Pierre).

Travail sur les contextes de la compétence (Edwige)

Elaborer un projet d'orientation en lycée professionnel : paradoxe ; on est dans la plainte et la souffrance ; est-ce que c'est le lieu ; le lycée.

L'après-midi

Le compte-rendu est une méthode de travail.

C'est un groupe de soutien, un prétexte, ce stage de formation

On est en train de comprendre ce qui se joue avec ce type de méthode.

On prend en compte ce que les gens ont à dire. Si l'on utilise ce type d'outil ; on fait émerger de ce type dysfonctionnement ; est-ce que ça ne cristallise les oppositions, les

dysfonctionnements ; utilisation dangereuse (Pierre).

Groupe centré sur la tâche ; est-ce que l'on ne perd pas la finalité ? On risque de laisser filer la tâche.

On voit évoluer la demande ; le groupe a évolué et a changé de nature. Que fais-tu de la parole recueillie ? Parole recueillie par des élèves (Catherine)

Ce cadre a changé de nature.

A une demande initiale transformation de la demande ; reformulation en

fonction des différents acteurs institutionnels ; après on passe à des solutions.

A une demande institutionnelle, transformation de cette demande ; voilà, c'est pas notre demande ; on peut faire remonter la demande ; cette parole détournée et subjective est intéressante à prendre en tant que tel ; après les groupes de parole ; formation sur des activités ;

C'est un système utilisé en audit d'entreprise

Il y a plein d'hypothèses ; est-ce qu'il faut exploiter toutes les hypothèses ; ce sont des situations complexes pour élaborer des projets ;

En formation pour adultes ; des enseignants qui vont poser des préalables avant de rentrer dans une formation institutionnelle ; sur une formation sur l'EAO, sous entendu qu'il faut envoyer plus de gens en seconde ; explicitation de ces sous-entendus ; arrière pensée sur cette formation ; préalables avant de commencer à bosser ; cette phase peut être assez longue ; avec des adultes on trouve ça de façon assez régulière ;

Par moments tu ne peux pas travailler

Dans une formation, trois profs qui n'avaient pas eu d'élève ; réaction saine ; ils sont partis à la pause. Cette restitution de paroles est intéressant sur des stages de formation long ; repartir sur quelque chose de commun à tous ; si l'on a mal entendu, on laisse à l'autre la capacité de dire oui j'ai dit ça (Pierre).

Préliminaire à une formation ; méthode d'analyse de la demande ; d'introduction

à une formation plutôt que le déroulement d'une formation ;

Des réponses qui ont été donné

Moins je parle mieux je forme (Pierre).

Resituer cette pratique par rapport à nos pratiques ; est-ce que ça fait écho avec des pratiques que l'on utilise

Quand on te demandait des explicitations ;

Je me sentais attaquer (Jacques).

Est-ce que c'est une découverte où ça renvoie

Un outil supplémentaire ; éclaircir le contexte et inscrire notre action dans une démarche plus collective ; pour moi ça ne sert à rien ; pour qui, pour quoi ; inscrire notre démarche plus collective qui va pouvoir démultiplier ; l'essentiel n'est pas dans l'outil mais de l'inscrire dans quelque chose qui ait du sens (Jacques)

Pour moi écho avec atelier d'écriture ; adaptation en seconde ou explicitation de l'après bac ; le point commun c'est l'explicitation ; apprendre à s'écouter ; importance de cette parole écrite ou orale ; autre étape de ré appropriation de ce que l'on a pu dire ou lire par rapport à l'explicitation d'une problématique quelconque ;

C'est pas la même chose d'écrire et dire ; pas toujours agréable ; ce qui se dit est volatile ; est-ce que le groupe avait envie d'être renvoyé ; implique un contrat solidaire du groupe au groupe ; il faut un consensus ; on ne peut le faire qu'avec un groupe avec un contrat de solidarité ; on est là-dedans ; je à la difficulté de l'émergence de ... évolution avec. Dire et écrire, ce sont des questions importantes ; encore faut-il en parler (Catherine)

Paris, le 26 mai 2005, Jacques Le Moigne.

Bibliographie

Un détour par l'histoire

CAROFF, « Il y a cinquante ans... La naissance des services d'orientation professionnelle », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, vol. 17, n° 1, pp. 3-22.

HOCQUARD Dominique, « L'orientation scolaire, hier, aujourd'hui et demain », à paraître.

HUTEAU Michel, LAUTREY Jacques, « Les origines et la naissance du mouvement d'orientation », in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, janvier-février-mars 1979, vol. 8, n° 1, p. 3-43.

ROCHE Pierre, « Démocratisation de l'enseignement orientation au XX^e siècle », in *Spirale. Revue de Recherches en Education*, 1996, n° 18, pp. 59-77.

Praticien-chercheur et conseiller d'orientation-psychologue

ACOP France, *Questions d'orientation*

BADIOU Alain, *L'éthique. Essai sur la conscience du mal*, Paris, Hatier, 1993.

BARBIER René, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996.

BASAGLIA Franco & Franca (sous la direction de), *Les criminels de paix*, (1973), Paris, PUF, 1980.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (coordonné par), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

CANGUILHEM Georges, « Qu'est-ce que la psychologie ? » (1956), in *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie*, Paris, Vrin, 1994, p. 365-366.

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.

CLOT Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.

DEJOURS Christophe, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

- DEVEREUX Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, (1967), Paris, Flammarion, trad. franç., 1980.
- DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, (1969), Paris, Dunod, 1992.
- ENGEL Pascal, *Philosophie et psychologie*, Paris, Gallimard, 1996.
- ERNAUX Annie, *La place*, Paris, Gallimard, 1983.
- FAVRET-SAADA Jeanne, *Les mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, 1977.
- FERNANDEZ Gabriel, GATOUNES Franck, HERBAIN Patrick, VALLEJO Pierre, *Nous, conducteurs de trains*, Paris, La dispute, 2003.
- FOUCAULT Michel, *Naissance de la clinique*, (1963), Paris, PUF, 1993.
- GAULEJAC Vincent de, *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris, Hommes & Groupes éditeurs, 1987.
- GFEN, BASSIS Henri, *Je cherche donc j'apprends. On est tous des alchimistes*, Paris, Messidor/Editions sociales, 1984.
- GFEN-secteur orientation, *L'orientation scolaire en question. Pour une autre psychologie de l'éducation*, Paris, ESF, 1986.
- KOHN Ruth Canter, NEGRE Pierre, *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, Nathan, 1991.
- LAGACHE Daniel, *L'unité de la psychologie*, (1949), Paris, PUF, 1997
- MACKIEWICZ Marie-Pierre (coordonné par), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, L'harmattan, 2001.
- ODDONE Ivar, RE Alessandra et BRIANTE Gianni, *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Editions sociales, Paris, 1981
- PEREC Georges, *Je me souviens*, Paris, Hachette/POL, 1978.
- REY Alain, « la science et son double », *Sciences et avenir*, décembre 2002/janvier 2003, Hors série « La science en 10 questions », pp. 76-77.
- PINEAU Gaston, LEGRAND Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, 1993.
- PERRAUT SOLIVERES Anne, *Infirmières, le savoir de la nuit*, Paris, PUF, 2001.
- SCHWARTZ Yves, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor/Editions sociales, 1988.
- SIBONY Daniel, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil, mars 1991.
- SIGUIER Michèle, « Droit de regard », *psychopathes et après*, bulletin n° 16.
- THIERY-RIVOIRE Bernardine, *Quand Sarai devient Sarah. Adolescents, questions d'orientation, problèmes d'identité*, Paris, Erès, 1996.

Autour d'un objet : l'enseignement professionnel

- BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2004.
- CHARLOT Bernard, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- LE MOIGNE Jacques, *Passage : passerelle, passeur & figures du passage. Du lycée professionnel au lycée*, Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Monsieur le Professeur Bernard CHARLOT, Université de Paris VIII, 1997, 568p

L'expérimentation du WISC IV.

par Hana BARBOT, Conseillère d'Orientation Psychologue, Directrice du CIO de Brunoy

Hana BARBOT conseillère d'orientation psychologue, Directrice du CIO de Brunoy dans l'Académie de Versailles est aussi formatrice à l'INETOP. Elle travaille au sein d'équipes de recherche en psychologie des apprentissages, sur le thème de la dysharmonie cognitive et du transfert des compétences intellectuelles. Dans le cadre de son engagement au sein de l'ACOP, elle a coordonné pour les ECPA l'expérimentation du WISC IV.

Introduction

Tous les 10 à 15 ans, tout test, pour rester valide, a besoin d'être mis à jour et ses épreuves réactualisées. Ce fut le cas du WISC IV en 2004/05 dont l'étalonnage vient de se terminer avec la collaboration d'une équipe de Psychologues Scolaires et de Conseillers d'Orientation-Psychologues, entre autres de ceux de l'Académie d'Amiens. La nouvelle édition est prévue 2005. La mise à jour d'un test est nécessaire pour :

1. *réactualiser le contenu des épreuves : utiliser des termes plus adaptés à la population actuelle.*
2. *Supprimer des épreuves qui s'avèrent peu pertinentes avec le temps.*
3. *Adapter des épreuves nouvelles en lien direct avec les avancées de la recherche sur la mesure de l'intelligence.*
4. *Réaliser un nouvel étalonnage qui permet de comparer les élèves à des jeunes de leur groupe d'âge actuel.*

Le WISC IV est le test le plus utilisé dans le cadre des bilans psychologiques adressés à la Commission de Circonscription du Second Degré (CCSD) en vue d'une orientation d'un jeune vers une structure d'adaptation et d'intégration scolaire (SEGPA, UPI, EREA...).

Dans le cadre de l'application de la nouvelle loi concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap, les nouvelles instances attendront des bilans mettant en évidence davantage le potentiel intellectuel des jeunes que leur déficience. Ces bilans auront pour objectif, d'adapter au mieux les Projets Individuels de Scolarisation aux besoins des jeunes en situation de handicap.

Hana BARBOT, qui a coordonné l'expérimentation du WISC IV pour les ECPA, est intervenue sur 2 axes :

- ◆ *présentation des changements entre WISC III et WISC IV,*
- ◆ *les nouvelles interprétations en lien avec la loi sur la scolarisation des jeunes en situation de handicap.*
- ◆ *Quelles adaptations et articulations à notre pratique de Conseiller d'Orientation-Psychologue?*

Le WISC IV, nouvelle approche

Le WISC IV est la 4^{ème} actualisation des échelles de Wechsler pour enfants ; la première date de 1949 (éd. Fr. 1958), le Wisc-R de 1974 (éd. Fr. 1981) et le WISC III de 1996.

La nouveauté première du WISC IV est la disparition des QIV et QIP.

4 indices construits à partir d'analyses factorielles font leur apparition obligatoire dans les calculs des résultats : ce sont les indices factoriels :

ICV : indice de compréhension verbale,

IRP : indice de raisonnement perceptif,

IMT : indice de mémoire de travail

IVT : indice de vitesse de traitement.

Les conceptions sous-jacentes de l'intelligence subissent quelques modifications.

Initialement, pour Wechsler, l'intelligence n'est pas une aptitude particulière mais peut être définie comme « la capacité complexe ou globale de l'individu d'agir dans un but déterminé, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement ».

Complexe : elle est composée d'éléments ou d'aptitudes qui, bien que non entièrement indépendants sont différenciables du point de vue qualitatif.

Globale : elle caractérise le comportement de l'individu comme un tout.

Le produit final du comportement intelligent n'est pas seulement fonction du nombre des aptitudes ou de leur qualité mais également de la façon selon laquelle elles sont combinées, c'est à dire de leur configuration. L'intelligence n'est pas une aptitude particulière mais une qualité émergente de l'organisation générale des aptitudes.

Le WISC IV explore le fonctionnement intellectuel dans plusieurs directions en présentant des tâches variées qui offrent au sujet la possibilité de manifester ses diverses capacités, essentiellement intellectuel et non concrètes (peu de manipulation).

Nous verrons plus tard les avantages et les inconvénients de cette nouvelle version.

Il ne faut pas perdre de vue que « Les notes obtenues à une échelle d'intelligence représentent la réussite du sujet à un certain type de tâches, mais cela ne signifie pas pour autant que ces tâches soient les seules à pouvoir remplir cet objectif. »

Important : ne pas oublier que nous parlons de réussite ou d'échec à des épreuves et non de la réussite ou de l'échec du sujet. Il faut le dire explicitement au jeune.

L'important pour Wechsler n'est pas qu'un certain type de tâches soit toujours utilisé mais bien qu'une échelle d'intelligence soit susceptible de mettre en œuvre un ensemble varié d'aptitudes cognitives et donc de refléter les multiples aspects de l'aptitude intellectuelle.

Les aptitudes intellectuelles représentées dans l'échelle peuvent être considérées comme les déterminants essentiels d'un comportement intelligent.

Mais d'autres déterminants qui se rapprochent **des traits et des attitudes** interviennent dans les modalités d'expression des aptitudes intellectuelles : citons par exemple la conscience du but, l'enthousiasme, la dépendance/indépendance du champ, l'impulsivité, l'anxiété, la persévérance.... Ces traits ne sont pas évalués directement par les mesures standardisées mais ils influent sur leur réussite ou leur échec, de même qu'ils influencent la vie de tous les jours.

Un domaine n'est pas explicitement identifié dans les échelles de Wechsler, c'est l'exploration des **processus mentaux** utilisés par les sujets pour résoudre les problèmes posés. Le WISC IV, comme ses prédécesseurs, utilisé stricto sensu en suivant la consigne, entérine un score mais il ne nous informe pas sur les processus cognitifs. Or, les études en psychologie cognitive ont montré qu'il existait souvent différents types de stratégies pour résoudre des items appartenant à un même test. Dans le même ordre d'idée, dans une approche différentielle, la recherche en psychologie a pu mettre en évidence que le fonctionnement des novices et des experts sur un sujet donné, ne reposait pas sur les mêmes stratégies : un expert n'est pas un sujet qui a plus de connaissances qu'un novice, c'est un sujet dont les connaissances sont organisées différemment.

Le QIT informe sur les capacités **actuelles** du sujet. Le WISC IV ne permet pas de révéler un potentiel intellectuel. Mais si les conditions de passation sont optimales le WISC peut nous informer sur les capacités intellectuelles maximales d'un sujet. Ne pas oublier qu'on obtient le QIT à partir d'un échantillon de tâches cognitives, avec un échantillon représentatif de la population. Le QIT représente donc une capacité intellectuelle relative à une population de référence qui a servi pour l'étalonnage.

Dans le WISC IV, avec les changements intervenus dans les subtests, le QIT n'est plus uniquement la somme des capacités verbales et de performance. Sont incluses dans le calcul des résultats, des contributions nouvelles comme l'intelligence fluide, la mémoire de travail et la vitesse de traitement, conformément aux dernières recherches sur l'intelligence.

Le facteur Intelligence fluide³ est introduit avec l'épreuve de Matrices et de cubes.

La mémoire de travail est présente grâce à séquence chiffres et lettres et mémoire des chiffres.

La vitesse de traitement est obtenue avec symboles et code.

³ L'intelligence « fluide » permet de reconnaître une situation nouvelle et de s'y adapter en transférant la compétence d'un support à un autre. L'intelligence « cristallisée » fonctionne comme une mémoire de stockage qui permet au sujet de traiter des situations que lui propose son environnement. Elle est constituée d'aptitudes anciennes qui sont devenues automatisées (par exemple faire du vélo, tables de multiplication)

Nouvelle architecture du WISC IV.

WISC IV : QIT et indices

INDICE DE COMPREHENSION VERBALE :

Similitudes
Vocabulaire
Compréhension
Information
Raisonnement Verbal

INDICE DE RAISONNEMENT PERCEPTIF :

Cubes
Identification de Concepts
Matrices
Complètement d'Images

INDICE DE MEMOIRE DE TRAVAIL :

Mémoire de Chiffres
Séquences Chiffres-Lettres
Arithmétique

INDICE DE VITESSE DE TRAITEMENT :

Code
Symboles
Barrage

QIT

```
graph LR; A[INDICE DE COMPREHENSION VERBALE] --> D[QIT]; B[INDICE DE RAISONNEMENT PERCEPTIF] --> D; C[INDICE DE MEMOIRE DE TRAVAIL] --> D; E[INDICE DE VITESSE DE TRAITEMENT] --> D;
```

Nota : Les subtests en italique sont des subtests supplémentaires.

Les changements entre WISC III et WISC IV

WISC III		WISC IV	
SUBTESTS	nbre items	SUBTESTS	nbre items
Cubes	12	1 Cubes	14
Similitudes	19	2 Similitudes	23
Mém. chiffres	direct: 8 inverse: 7	3 Mém. chiffres	direct: t:8 inverse:8
Code	B: 119	4 Identif concepts	28
Vocabulaire	30	5 Code	B: 119
Compréhension	18	6 Vocabulaire	36
Symboles	B: 45	7 Séq chiffres-lettres	10
Compl. images	30	8 Matrices	35
Information	30	9 Compréhension	21
Arithmétique	24	10 Symboles	B: 60
		SUPPLEMENTAIRES	
		11 Compl. images	38
		12 Barrage	128
		13 Information	33
		14 Arithmétique	34
		15 Raisonnement verbal	24
Subtests supprimés			
Arrangement images	14		
Assemblage objets	5		
Labyrinthes	10		

<p>Suppression de AI et AO .</p> <p>Rajout d'items dans presque tous les subtests pour éviter l'effet plancher et plafond des réponses : tous les subtests sont rallongés.</p> <p>Remplacement des items obsolètes dans Information et compréhension par exemple.</p> <p>CI, Arithmétique et Information deviennent supplémentaires</p> <p>Rajout de 5 nouveaux subtests :</p>										
<p><u>Barrage</u> : ce nouveau subtest a été développé spécifiquement pour mesurer l'attention sélective visuelle et la vitesse de traitement.</p>										
<p><u>Identification de Concepts, Séquences Chiffres-Lettres, Matrices et Raisonnement Verbal</u> ont été adapté des autres échelles de Wechsler.</p> <p>QIV et QIP disparaissent</p> <p>Un nouvel indice : mémoire de travail</p> <p>Les indices sont mieux équilibrés et de construction plus solide.</p> <table><thead><tr><th><u>WISC III</u></th><th><u>WISC IV :</u></th></tr></thead><tbody><tr><td>ICV : 4 subtests</td><td>ICV : 3+ 2 sup.</td></tr><tr><td>IOP : 4 subtests</td><td>IRP : 3 + 1 sup.</td></tr><tr><td>IVT : 2 subtests</td><td>IMT : 2 + 1 sup.</td></tr><tr><td></td><td>IVT : 2 + 1 sup.</td></tr></tbody></table> <p>L'ordre de passation est important surtout pour des jeunes en difficulté.</p>	<u>WISC III</u>	<u>WISC IV :</u>	ICV : 4 subtests	ICV : 3+ 2 sup.	IOP : 4 subtests	IRP : 3 + 1 sup.	IVT : 2 subtests	IMT : 2 + 1 sup.		IVT : 2 + 1 sup.
<u>WISC III</u>	<u>WISC IV :</u>									
ICV : 4 subtests	ICV : 3+ 2 sup.									
IOP : 4 subtests	IRP : 3 + 1 sup.									
IVT : 2 subtests	IMT : 2 + 1 sup.									
	IVT : 2 + 1 sup.									

Définition des nouveaux indices :

Indice de Compréhension Verbale

L'ICV est obtenu avec les subtests ayant un rapport avec le raisonnement verbal et la compréhension. « Information » a été retiré des subtests obligatoires pour réduire l'impact de l'intelligence cristallisée liée directement aux connaissances scolaires. « Raisonnement Verbal » a été rajouté comme subtest supplémentaire pour renforcer la mesure d'un raisonnement verbal de niveau plus abstrait.

Indice de Raisonnement Perceptif

Le changement de nom de cet indice (d'indice d'organisation perceptive à IRP) reflète la volonté de renforcer la mesure des compétences de l'intelligence fluide par l'introduction de « Matrices » et « Identification de Concepts ». Dans l'objectif de réduire l'impact de la rapidité et de la dextérité manuelle dans les résultats, 3 subtests traditionnels de performance ont été retirés (Arrangement d'images, Assemblage d'Objets, Labyrinthe). Les bonus accordés en fonction de la rapidité ainsi que la dextérité manuelle qui étaient mesurés dans l'organisation perceptive, ne correspondent plus aux nouveaux modèles théoriques adoptés.

Le bonus temps est maintenu uniquement dans Cubes ; ce bonus n'est pas retenu pour les items administrés aux plus jeunes enfants. De ce fait, Cubes inclut un nouveau procédé de calcul des résultats avec et sans bonus temps.

Cette restructuration importante de l'Indice de Raisonnement Perceptif permet de renvoyer les bonus temps dans l'indice de Vitesse de Traitement.

Indice de Mémoire de Travail

Attention-concentration de la version américaine (que nous n'avions pas dans la version française) est remplacée par IMT. La mémoire de travail est la capacité à maintenir dans sa mémoire temporaire une information, d'accomplir certaines opérations ou manipulations dessus dans le but de produire un résultat juste. Les recherches récentes ont montré que la mémoire de travail est une composante essentielle de l'intelligence fluide et autres processus cognitifs de niveau élevé, liés à la maturité du fonctionnement intelligent.

« Séquence Chiffres et Lettres » a été adapté de la WAIS III ; c'est un bon subtest pour mesurer les capacités de la mémoire de travail.

« Arithmétique » a été conservé comme subtest supplémentaire à cause de sa relation avec les connaissances mnésiques scolaires. Mais il reste un excellent supplément pour mesurer la mémoire de travail des enfants dont les connaissances scolaires sont bonnes.

Indice de Vitesse de Traitement

Dans cet indice, on conserve « Code » et « Symboles » ; « Barrage », un nouveau subtest supplémentaire, a été rajouté.

Les recherches récentes ont montré que le processus de vitesse de traitement est lié aux capacités mentales, aux performances de lecture et aux capacités de raisonnement, avec utilisation efficace de l'espace de mémoire de travail pour des tâches liées à l'intelligence fluide.

Cela ne vous a sûrement échappé : nous sommes loin des théories de BOURGES et ces interprétations . On est résolument sur le versant cognitif de la mesure de l'intelligence avec capacités d'apprentissage et mémoire de travail. Attention pour l'interprétation et le compte-rendu !! On doit tenir compte des fondements théoriques pour l'interprétation et les conclusions qu'on donne. (COP expert)

Techniques de passation

Les éléments ci-dessous sont cités d'après le manuel technique américain. Tous les éléments présentés lors de cette journée de travail sur la rénovation du WISC sont bien sûr conditionnels et soumis à vérification dans le manuel français lors de sa sortie officielle.

Les subtests sont classés en subtests principaux et subtests supplémentaires. Les subtests principaux sont administrés lorsqu'on désire obtenir une évaluation globale des capacités du sujet.

Les subtests supplémentaires prolongent l'évaluation en fournissant des informations cliniques complémentaires aidant ainsi le psychologue à compléter ses analyses et ses hypothèses.

Dans certains cas et sous certaines conditions, les subtests supplémentaires peuvent remplacer des subtests principaux. A vérifier pour la version française !!

2 cas se présentent pour cette substitution :

- Pour des raisons techniques de passation, le psychologue peut remplacer un subtest principal par un subtest supplémentaire : exemple, pour un enfant présentant des difficultés motrices, on peut remplacer code par barrage. On peut aussi remplacer cubes par Complètement d'Images.
- Si un subtest est invalidé pour n'importe quelle raison, on peut opérer une substitution. Le subtest supplémentaire en remplacement se passe en fin des subtests principaux.

La décision de faire cette substitution doit être basée sur des besoins cliniques justifiés et non en fonction des préférences du praticien. Au moins un subtest supplémentaire est disponible pour chaque indice. Cependant, un maximum de 2 substitutions est possible pour pouvoir calculer le QIT.

Le QIT est calculé à partir des 10 subtests obligatoires ; il en est de même pour le calcul des indices. Certains subtests sont divisés en 2 parties pour lesquels des résultats sont disponibles (aux USA, pour la France, attendre les résultats de l'étalonnage). Ce sont :

- *cubes avec et sans bonus temps*
- *mémoire des chiffres dans l'ordre*
- *mémoire des chiffres en ordre inverse*
- *le chiffre le plus long dans l'ordre*
- *le chiffre le plus long en ordre inverse*
- *barrage au hasard*
- *barrage en ligne*

ATTENTION ! Ne jamais utiliser ces résultats partiels pour calculer QIT et Indices !!

Eléments d'interprétation

D'après J. Grégoire (L'évaluation clinique de l'intelligence de l'enfant), le WISC reste un outil de première ligne qui nous donne une idée du fonctionnement global du sujet ; c'est une gare de triage : on a besoin par la suite d'autres outils plus ciblés, pour affiner le diagnostic.

Pour l'interprétation, le QIT reste l'objectif premier et l'indicateur le plus robuste ; c'est le meilleur en terme de pronostic et qui a la plus petite marge d'erreur ; il répond au mieux à la définition de l'intelligence selon Wechsler.

Pour affiner notre analyse, nous n'avons plus de QIV QIP mais des Indices, au nombre de quatre.

L'interprétation clinique doit se focaliser sur les résultats obtenus aux 4 indices qui reflètent au mieux l'expression d'un comportement intelligent dans une classe et dans la vie courante.

Le profil obtenu par les 4 indices représente la clé des repères cliniques des forces et des faiblesses cognitives considérées comme importantes dans les capacités d'apprentissage, d'attention, la détermination du retard mental...

Nous abordons à ce niveau, l'interprétation dynamique des résultats et ce que Grégoire appelle « un qualité émergente de l'organisation générale des aptitudes ».

Bernard Gibello⁴ définit l'évaluation psychologique de la façon suivante :

« **L'évaluation des processus intellectuels** n'est pas une simple quantification, mais aussi une appréciation de la place et de la valeur du trouble dans l'économie psychique du sujet. L'expérience montre que les enfants qui souffrent psychologiquement, loin d'être traumatisés par un examen clinique ou psychométrique de leur intelligence et de leur raisonnement, sont au contraire soulagés qu'on s'intéresse (enfin !) à un domaine dont ils savent en général fort bien qu'il est pour eux problématique. C'est à ce propos que les avatars de la relation au clinicien dans le cadre de cet examen vont permettre de découvrir le rôle protecteur et défensif éventuel des troubles de l'intelligence et du raisonnement par rapport à des angoisses plus ou moins archaïques du sujet, et de les mettre en rapport avec les péripéties de son histoire personnelle ».

Et nous les COPSY ?

Avec les ouvertures des UPI dans les collèges et les divers groupes d'enfants à besoins éducatifs particuliers, nous sommes en droit de nous interroger sur notre rôle de psychologues dans l'institution : que pouvons-nous leur apporter ? Comment repérer ce rôle protecteur du symptôme dont parle Gibello. Comment repérer les potentialités de ces jeunes ?

Comment participer avec les enseignants à la progression de ces jeunes ? Est-ce que le WISC IV sera nécessaire et/ou suffisant pour les commissions mises en projet par les nouveaux textes législatifs ? Avec quels outils va-t-on nous demander de poser un diagnostic et un pronostic ?

Les UPI et autres Projets Individuels de Scolarisation vont nous obliger à remettre à jour nos méthodes de travail et de diagnostic. Quel rôle constructeur peut avoir un dispositif qui intègre un jeune partiellement ? Un jeune handicapé mental, par exemple, doit s'intégrer dans un groupe UPI, puis dans certains cours de certaines classes, puis être suivi dans le cadre d'un SESSAD par des personnes différentes. Comment un COP peut participer à la construction d'un PIS pour ces jeunes ?

Réactions et échanges dans le groupe

Toute cette réflexion est encore plus d'actualité après le vote de la nouvelle loi sur le handicap de Février 2005. C'est une perspective nouvelle qui se présente pour les praticiens de l'orientation. En Janvier 2006, les Maisons du Handicap seront créées et remplacent les structures de la loi de 71. Les CDES disparaissent et avec elle la double présidence santé /éducation nationale. C'est une des conséquences des dernières lois de décentralisation qui confie aux Conseils Généraux la gestion des fonds d'aide aux handicapés et la des structures destinées à les accueillir. Le conseil d'administration de

⁴ (Gibello : à propos de l'évaluation des processus intellectuels. In Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. 34^{ème} année, n°2-3 fév. Mars 1986).

ces nouvelles structures est désigné par le Président du Conseil Général avec des représentants des familles et des personnels techniques. L'Education Nationale n'assure plus de présidence. Elle est au mieux présente parmi les membres du conseil d'administration.

Dans plusieurs académies, des groupes de pilotages ont été initiés par les Conseil Généraux qui sollicitent les compétences mobilisées jusqu'alors. Mais les choses ne vont pas de soi... A Amiens par exemple, Jeanine Bourgau a participé à des réunions où il a été beaucoup question de « fichage » des handicapés, « d'optimisation » des moyens alloués aux structures d'accueil et de formation.

Hana Barbot a fait référence à l'Arrêté du 9 janvier 1989, BO n°8 du 23 février 1989 : nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, définie par l'OMS et qui est la clé de la nouvelle loi française sur le handicap. Le handicap mental est plus difficile à définir par rapport aux handicaps sensoriels et handicaps physiques.

Il y a fort à craindre dans ce contexte que nous ne devenions des prestataires et que notre place soit remise en question. Deviendrons-nous des prestataires de l'évaluation et du diagnostic, en rupture avec la mission éducative dont nous étions jusqu'alors investis? Ici comme ailleurs, le modèle français de la prise en charge des handicapés marque une exception au sein de l'Europe. Comment va-t-on appliquer le principe de la nouvelle loi de février 2005 (« tout enfant doit être scolarisé ») ? Quels projets et quelles compétences développer pour répondre à une véritable intégration des personnes handicapées et en particulier des plus jeunes ? Sera-t-on vraiment capable de transférer, à moyens constants, les moyens actuellement employés dans les structures spécialisées vers les structures « normales » ?

L'outil que représente le WISC IV est à mettre en relation avec ces nouvelles perspectives Il est clair que dans le contexte actuel où l'on nous dénie notre fonction de psychologue (cf. loi Fillion) ou qu'on la limite à un rôle strictement psychotechnique, il est indispensable d'affirmer notre engagement dans le processus éducatif et, au delà du simple pronostic/diagnostic, de nous impliquer au cœur de la prise en charge éducative et dans les actions de suivi qui en découlent.

Références : Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005.

Circulaire : préparation de la rentrée scolaire 2005 - circulaire N°2005-067 DU 15-4-2005 BO n° 18 du 5 mai 2005.

Remarque : tous les éléments présentés lors de cette journée de travail sur la rénovation du WISC sont bien sûr conditionnels et soumis à vérification dans le manuel français lors de sa sortie officielle.

Au cours de cette journée , nous aborderons les questions des liens entre pratique et recherche en orientation. Nous prolongerons notre journée par une soirée conviviale avec quelques surprises de bord de mer... et pour ceux qui aiment la marche et la nature, nous organiserons le Dimanche matin une randonnée en Baie de Somme.

Samedi 21 Mai

9H45 accueil au collège Louis-Philippe d'Eu. Présentation de la journée par Annick I (Déléguée ACOP Haute-Normandie) et Jeannine BOURGAU (Déléguée ACOP Pica

10H-11H30 Intervention Jacques LEMOIGNE sur *“l'ethnicien-chercheur”*, les activités du conseiller d'orientation-psychologue et recherche.

Exposé, débat avec les participants

11H30-12H30 présentation générale par Hana BARBOT de la rénovation du WISC, la nouvelle loi sur le handicap

12H30 repas dans un restaurant du Tréport

14H Point sur la vie de l'ACOP, actualités dans les services

14H30-16H atelier “le WISC quoi de neuf?”

16H-17H30 échange sur les pratiques en deux groupes, l'un avec Jacques LEMOIGNE avec Hana BARBOT.

17H30-18H Synthèse de la journée

19H Dîner au Restaurant “le Bragance” dans le parc du Château d'Eu.

20H30 Concert de musique brésilienne au Théâtre du Château d'Eu avec ARMAZEM ABAPORE

Dimanche 22 mai (matin) randonnée en Baie de Somme

