
PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

Bulletin de l'Association française des Psychologues scolaires

L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE CLASSIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

par

Daniel PASQUIER

Extrait du N° 34 du 4^e trimestre 1980

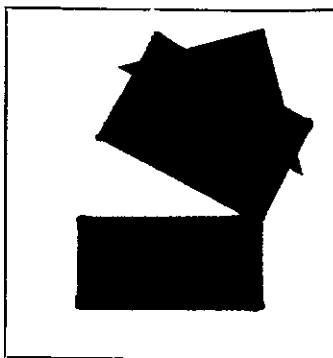
Daniel PASQUIER. — *L'approche psychologique classique de l'échec scolaire.*

Pourquoi m'est-il revenu, ce mot du pur chrétien condamnant les Cathares : « Tuez-les tous, Dieu reconnaîtra les siens. » Il est vrai que nous sommes habitués à certaines vues de Daniel Pasquier, toujours propres à provoquer quelques réactions.

Appuyant son étude sur une critique de l'ouvrage de Colette Chiland, *L'enfant de six ans et son avenir*, l'auteur tente de débayer le terrain sur lequel œuvre le psychologue scolaire, coup de balai pour le moins ravageur et qui se veut purificateur. A ce titre, quelques phrases lourdes de signification sous-tendent le texte et la pensée de l'auteur. « La psychanalyse, théorie monolithique en voie de dépassement, théorie envahissante et pseudo-explicative », ou encore « l'approche psychologique actuelle débouche sur le fatalisme et le conservatisme », etc.

On peut penser effectivement comme Daniel Pasquier que l'explication de l'échec scolaire ne sera fournie ni par la psychométrie, ni par la psychanalyse, ni par la psychologie clinique... mais peut-être cette explication se trouve-t-elle à la croisée de la psychométrie, et de la psychanalyse, et de la psychologie clinique, et de la critique institutionnelle.

CHANGER L'ÉCOLE



L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE CLASSIQUE DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

par
Daniel PASQUIER ¹

L'approche psychologique de l'échec scolaire consiste à rechercher la ou les causes des difficultés ou des échecs scolaires dans les caractéristiques psychologiques de l'élève.

« L'explication par les caractéristiques individuelles puise dans les méthodes classiques de connaissance psychologique des enfants, dans la psychologie différentielle notamment, les concepts et les instruments permettant de décrire *cas par cas*, ou collection de cas par collection de cas, les enfants en difficulté à l'école » (4, p. 167).

1. Cet article est le premier d'une série de quatre que Daniel Pasquier a consacrés à l'échec scolaire.

Nous publierons par conséquent, ultérieurement :

2. L'approche sociologique.

3. Etude du discours du maître.

4. Une expérience pédagogique.

Je prendrai comme exemple l'étude de Colette Chiland : *L'enfant de six ans et son avenir*, étude qui porte sur un échantillon « tout venant » de 66 enfants;

« ... l'examen de populations d'enfants non sélectionnés s'est imposé : c'est la base même de la méthode des tests » (5, p. 18).

Ces enfants étaient âgés de 6 ans au départ de l'étude, âge choisi pour des raisons pratiques et théoriques : début de la scolarité obligatoire; possibilité de constituer un groupe stable dans sa fréquentation scolaire et dans son insertion dans une école donnée; intérêt de l'auteur pour les problèmes du langage oral et l'apprentissage du langage écrit; 6 ans est un tournant dans le développement de l'enfant.

Le but initial de cette longue étude était :

« ... de voir quelles étaient la fréquence et la nature des perturbations dans un échantillon d'enfants non sélectionnés » (5, p. 20).

L'investigation fut menée sur plusieurs plans : examen psychiatrique (entretien clinique); le *Children Apperception test*; examen des fonctions cognitives (intelligence, structuration spatio-temporelle); examen du langage; appréciation du niveau de lecture et d'orthographe.

Les six années suivantes, les enfants furent suivis régulièrement. L'auteur a également étudié le milieu familial des enfants suivis.

Mon but n'est pas de relater toutes les observations de C. Chiland. Je présenterai les trois thèmes essentiels de la psychologie scolaire, tels qu'ils apparaissent dans cet ouvrage :

« L'utilisation de l'intelligence. Q.I. et réussite scolaire » (pp. 136-141).

« La maladie nommée dyslexie existe-t-elle ? » (pp. 203-245).

« Réussite scolaire et santé mentale » (pp. 247-264).

J'adopterai un point de vue critique afin de montrer en quoi l'explication psychologisante ne rend pas compte de l'échec scolaire de façon convenable. Le principe d'une approche psychologique n'en est pas pour autant à rejeter et les nouvelles

orientations devraient permettre d'avancer la compréhension du problème, à la condition qu'elles puissent se développer (psychologie cognitive inspirée de Piaget; approche systémique de l'école, psychologie de l'éducation chère à Lurçat...).

A. — *L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE.* *Q.I. ET RÉUSSITE SCOLAIRE*

De son étude de la mise en relation du Q.I. et des résultats scolaires, C. Chiland tire deux conclusions principales :

« Deux faits s'imposent :

— le parallélisme entre le Q.I. *et son évolution* d'une part, et la réussite scolaire d'autre part;

— la réussite scolaire inégale à même Q.I. » (5, p. 136).

Les constats sous la forme de deux tableaux :

Q.I. et réussite scolaire :

Q.I.	<i>n</i> redoublants
120 et +	0/8
110-119	6/14
90-109	18/27
80-89	7/7
79 et —	3/3

Evolution du Q.I. et réussite scolaire :

	<i>n</i> redoublants
Baisse du Q.I.	15/17
Maintien du Q.I.	15/23
Augmentation du Q.I.	4/19

Discussion

I. — Q.I. ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Le constat du parallélisme entre la note Q.I. et les notes scolaires n'est pas discutable.

Ce qui peut et doit être mis en cause, c'est :

— ce que mesure le test dit d'intelligence,

— le passage du constat brut à une relation causale :
intelligence → résultat scolaire.

1. *Que mesure le test d'intelligence ?*

Je pourrais me cacher derrière une citation telle que :

« ... les tests sont une mesure d'une certaine forme d'efficacité actuelle... » (5, p. 112)
ou encore...

« En fait, on pourrait dire que c'est par le détour d'un problème très simple, celui du diagnostic de la débilité mentale, qu'un problème très difficile, celui de la mesure de l'intelligence a été formulé de façon neuve et, grâce à cette nouvelle formulation, résolu » (23, p. 15).

... ce qui fermerait la question.

En illustration de la difficulté d'apprécier ce que mesure un test, je citerai une étude comparative sur le W.I.S.C. et la N.E.M.I. (22).

Bien souvent, les psychologues argumentent leur préférence pour le W.I.S.C. du fait de la présence d'épreuves dites non verbales dans cette échelle :

Le Binet-Simon « ... a l'inconvénient de ne pas apprécier les aspects « non verbaux » de l'intelligence, ce que fait le W.I.S.C. avec l'échelle de performance » (5, p. 44).

Et les psychologues d'interpréter leurs résultats et de prendre leurs décisions en fonction de cette dichotomie. L'étude en question a démontré par des analyses statistiques appropriées, qu'un unique facteur général saturait toutes les épreuves du W.I.S.C et représentait 39 % de la variance. Les autres facteurs restaient négligeables.

De ce fait, la distinction verbal-performance n'est pas fondée puisqu'elle ne s'appuie sur aucune réalité psychologique¹. La seule distinction évidente se situe au niveau du type de réponse demandée : soit réponse oralisée, soit réponse manipulée, mais cette distinction formelle ne recouvre pas, dans ce test, des processus psychologiques différenciés.

Je ne développerai pas la critique méthodologique de la N.E.M.I., critique qui pourrait porter sur les points suivants :

1. Si le résultat global reste valide, 7 épreuves sur 10 sont mal étalonnées : toutes les études de la dispersion (du scatter) réalisées peuvent aller au panier !

assimilation de la précocité à l'intelligence — c'est là le sens d'un quotient d'âges — nombreux résultats obtenus par interpolation; absence d'indications concernant la fidélité et la validité; variabilité de la variance du Q.I. en fonction de l'âge, ce qui implique qu'un même résultat chiffré n'a pas la même signification selon l'âge du sujet. Une critique de fond doit porter sur le contenu du test².

« Instinct » n'est qu'un mot abstrait. La seule chose sur laquelle il nous est permis de nous prononcer, c'est l'acte instinctif, et c'est de lui seul que nous traiterons » (12, p. 10).

Je remplace instinct par intelligence et je fais mienne cette citation.

La question devient : les items de la N.E.M.I. induisent-ils des actes intelligents ?

Un acte intelligent nécessite la prise en compte et la mise en relation d'au moins deux percepts, deux concepts... deux éléments, en amont de sa réalisation. Certains items de la N.E.M.I. ne remplissent pas cette condition³ : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 22, 25, 28, 30, 32, 35, 41, 47, 52, 54, 56, 63, 69, 72.

Ils sont au nombre de 26 (sur 74) et représentent 35 % des questions. Ils font appel soit à la mémoire immédiate (répéter des chiffres, des mots, des phrases), soit à des connaissances (vocabulaire, date du jour, dire son nom, nommer des couleurs, énumérer les mois...).

Un bon tiers des points attribuables récompensent la restitution de savoirs et non des actes intelligents.

Les autres items font effectivement appel à des opérations : comparaisons, conceptualisations, opérations et raisonnements mathématiques, analyse de stimuli et synthèse, compréhension de situations sociales... sur différents supports : verbal, figuratif, numérique, concret.

On a bien là une épreuve « hoche pot »⁴.

2. Il m'a fallu cinq années de pratique de ce test pour me poser cette question. Comme quoi il est long et difficile de le « démouler » après une formation (une déformation ?).

3. Voir la liste des items.

4. Mais tout le versant intelligence pratique n'est pas pris en compte.

Mais la bonne résolution de ces opérations nécessite des connaissances préalables :

- connaissance du vocabulaire employé (pour tous les items);
- connaissance de certaines habitudes sociales, de certains concepts moraux (items 15, 26, 34, 36, 48, 50, 58, 64);
- connaissances en mathématiques (items 16, 20, 27, 29, 33, 37, 43, 44, 55, 57, 62, 65, 66, 73, 74);
- savoir lire ou écrire (items 39, 45, 51, 46, 59, 70);
- connaître l'alphabet (item 51).

De ce fait, *il est impossible d'interpréter l'échec à un item dans le sens d'un manque d'intelligence*. L'échec peut également signifier une non-connaissance des notions préalables requises⁵.

Les opérations intellectuelles mises en jeu dans le test, ainsi que les pré-requis nécessaires, rappellent les exercices scolaires et il n'apparaît pas de différence ni de fond, ni de forme entre ces deux types d'exercices.

J'en conclus que, ce que mesure le test ne peut pas être de l'intelligence pure, mais *une globalité socio-scolaire*.

Le versant scolaire semble évident, j'insisterai sur le versant social.

« Pas plus que les exercices scolaires, les tests d'intelligence ne sont neutres socialement » (17, p. 63).

Tous deux font appel aux connaissances, aux représentations, aux valeurs morales et sociales de la classe dominante.

Le petit bourgeois y trouve un référentiel connu, le petit prolétaire se heurte à un monde étranger.

M. Tort le montre clairement dans le meilleur chapitre⁶ de son livre (le *quotient intellectuel*) :

« Cet univers d'affaires importantes, de notaires, de curés, de pain de mie ou de taxis implicitement pris comme univers

5. Un « véritable » test d'intelligence ne devrait mettre en jeu que des connaissances acquises par le sujet, dans une situation comprise par le sujet. (Un contrôle préalable ou un pré-apprentissage, ainsi qu'un entretien explicatif s'imposeraient).

6. Chapitre 3 : Les tests sont des exercices scolaires, pp. 59-81.

de référence universel n'existe matériellement que pour un petit nombre. Pour l'immense majorité, ces mots sont aussi dénués de sens que les personnes qui les désignent » (17, p. 164) et d'autre part...

« Le but se veut purement logique. Il est aussi moral, et nombre de ses épreuves impliquent, comme bonne réponse, le respect scrupuleux des préceptes de la morale bourgeoise » (17, p. 67).

De fait, l'étalonnage du test est construit à partir d'une population globale, qui amalgame en un seul ensemble toutes les classes sociales. A l'aune des valeurs et des connaissances bourgeoises, les différences individuelles qui apparaissent peuvent s'interpréter, dans une large mesure, comme des différences d'appartenance sociale. De par sa conception, le test fait ressortir une réalité sociale pré-existante.

On est bien loin de l'intelligence.

En résumé, la réussite au test peut s'interpréter comme une certaine forme d'intelligence, socio-scolaire, l'échec comme une certaine forme d'ignorance, socio-scolaire également, et non de bêtise.

Le test d'intelligence reste un exercice scolaire parallèle et apporte peu d'informations spécifiques complémentaires.

2. Etude de la relation causale Q.I., échec scolaire.

Il est facile d'affirmer une relation causale entre le Q.I. et la réussite scolaire :

« La relation entre *l'apprentissage de la lecture* et ces « aptitudes » intellectuelles est bien connue; elle a été, nous l'avons vu, confirmée dans notre travail » (20, p. 177).

On ne peut accepter ces affirmations qu'à deux conditions : admettre que le test mesure réellement l'intelligence du sujet — et je ne l'admets pas — démontrer le processus par lequel une faible intelligence induit de faibles résultats scolaires — une telle étude n'existe pas.

On ne peut s'exprimer qu'en terme de concomitance, concomitance qui va de soi, puisque test et exercices scolaires sont de même nature.

La psychométrie classique ne nous aide pas à élucider les causes de l'échec scolaire; les corrélations test d'intelligence, note scolaire n'ont aucun statut explicatif.

II. — EVOLUTION DU Q.I. ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Comment expliquer leur évolution parallèle ?

Suite à la discussion précédente, l'explication vient d'elle-même : le Q.I. étant calculé à partir des résultats obtenus à des exercices de type scolaire, il est hautement prévisible qu'il évoluera dans le même sens que les notes obtenues aux exercices effectués en classe.

Je ne tomberai pas dans la contradiction relevée chez Baudelot et Establet. Ils condamnent l'usage des tests et du Q.I. ⁷ comme pratique normative — et en cela ils ont pleinement raison — puis utilisent les résultats de C. Chiland (exprimés en termes de Q.I.), pour montrer que...

« ...l'école produit non seulement des bons élèves, mais aussi et surtout des créfins » (2, p. 212).

En effet, C. Chiland établit que les enfants dont le Q.I. augmente au cours de leur scolarité sont ceux qui obtiennent un Q.I. d'au moins 99 à 6 ans.

« Ce sont les mieux doués qui progressent le plus, et, comme nous le reverrons, ce sont ceux qui ont la meilleure scolarité » (5, p. 132).

En fait, ce constat me paraît lié à des causes pédagogiques : la pédagogie mise en œuvre, les programmes à suivre... ne favorisent que les élèves qui possèdent un acquis socio-scolaire avant même de fréquenter l'école.

III. — RÉUSSITE INÉGALE A UN MÊME Q.I.

Cette règle n'est pas générale : elle se limite aux enfants dont le Q.I. se situe entre 90 et 119. Au-dessus, aucun enfant

7. P. 204, ils attribuent l'invention du Q.I. à Binet et Simon, ce qui est une erreur.

ne redouble, en dessous tous les enfants redoublent au moins une classe.

C. Chiland explique cette variabilité des rendements scolaires dans cette zone médiane de Q.I. par la plus ou moins bonne qualité de l'investissement de l'enfant par ses parents.

En fait, ce n'est pas si simple, et par exemple N. Lantier-Rafalovich montre que...

« ... le travail de la mère n'a pas d'effet négatif sur la scolarité de ses enfants. Il ne modifie que très peu, et même à l'avantage des enfants dont la mère travaille, la donnée fondamentale : à savoir les conditions socio-économiques des familles auxquelles correspondent des devenir scolaires opposés chez les enfants face à ce que l'école attend d'eux » (10, p. 32).

Une source de variabilité peut être avancée : il s'agit de l'erreur de mesure liée au test, erreur non négligeable. On ne possède pas, à propos de la N.E.M.I., d'étude de fidélité, mais...

« On estime généralement qu'une échelle d'âges mentaux, tel le Binet-Simon, permet d'apprécier le Q.I. à 5 points, ce qui, à deux examens successifs, si les erreurs étaient de sens contraire, pourrait donner lieu à une variation individuelle de 10 points de Q.I. »⁸ (5, p. 131).

Il faut également tenir compte du fait que les situations de test et scolaire ne sont pas identiques : relation duale, sans exigence manifeste avec le psychologue — en fait, relation truquée, le psychologue *trompe* l'élève par son apparente neutralité bienveillante, alors qu'il calculera un Q.I. dès que l'enfant sera parti, ou pour le moins il le jugera — travail dans le groupe des pairs et exigences affirmées du maître dans la classe. A des situations différentes, dans une certaine marge, un même individu répondra de façon différente.

La variabilité de la réussite scolaire, à Q.I. égal, ne prouve finalement pas grand-chose. Les sources de variation non contrôlées restent trop importantes.

8. Au W.I.S.C., à 7 ans et demi, la fidélité = .92.
à $p = .10$, les limites du Q.I. seront $\pm 6,8$.
à $p = .01$, $\pm 10,8$.

Cette partie du travail de C. Chiland, ainsi d'ailleurs que tous les travaux utilisant une psychométrie classique apparaît bien décevante.

Evoquer un manque d'intelligence pour expliquer un échec, c'est la voie de la facilité : les tests ne prouvent pas un manque d'intelligence, les processus intellectuels sous-jacents sont ignorés; les théories qui inspirèrent la psychométrie — l'intelligence globale de Binet; l'intelligence générale de Spearman — sont en voie de dépassement.

Le travail sur la dyslexie sera beaucoup plus intéressant puisque C. Chiland adopte une attitude critique vis-à-vis de cette notion.

B. — LA MALADIE NOMMEE DYSLEXIE EXISTE-T-ELLE ?

Dans ce chapitre, C. Chiland distingue quatre parties :

1. Niveau de lecture et d'orthographe à la fin du cours préparatoire.
2. Les notions de dyslexie et de dysorthographe.
3. Etude de l'équipement et prédiction de la dyslexie.
4. Perspectives psychanalytiques.

Je suivrai ce plan en amenant les commentaires qui me semblent nécessaires.

1. — RENDEMENT PÉDAGOGIQUE DU COURS PRÉPARATOIRE

C. Chiland met en avant deux faits importants :

- « Le pourcentage élevé des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'orthographe;
- La différence entre les garçons et les filles » (5, p. 205).

Sur son échantillon de 66 enfants, l'auteur estime ainsi le niveau pédagogique à la fin du cours préparatoire :

Bon : 48 %.

Moyen : 17 %.

Insuffisant ou nul : 35 %.

La faiblesse du rendement du cours préparatoire mise ici en évidence n'est pas due au petit effectif de l'échantillon. Sur un échantillon plus vaste ($N = 549$), l'épreuve de lecture TLCP donne les proportions suivantes :

<i>Niveau de lecture</i>	<i>% de la population</i>
5. Lecture courante	30,3
4. Lecture hésitante courante	29,9
3. Lecture hésitante	18,5
2. Lecture syllabique	12,8
1. Lecture sous-syllabique	8,5

Un petit tiers des élèves du cours préparatoire profitent pleinement de l'enseignement dispensé, 20 % se retrouvent en situation d'échec quasi-total après leur première année de « grande école » année tant attendue par tous les enfants. On mesure là l'ampleur du désastre.

Par la suite, la situation n'ira pas en s'améliorant : une étude sur les capacités de lecture au C.M.2 donne les résultats suivants (7) :

A compréhension égale, les écarts de vitesse vont de 1 à 6 :

— 27 % des enfants lisent moins de 550 signes par minute, soit une exploration syllabique de l'écrit avec restes d'épellation et mouvements de lèvres.

— 46 % des enfants lisent entre 550 et 820 signes par minute, ce qui implique une prononciation — au mieux mentale — de tous les mots, et ce à une vitesse bien inférieure à celle de l'écoute de l'oral.

— 26 % entre 820 et 1 300 signes par minute, vitesse correspondant à une véritable lecture : l'écrit devient un langage pour l'œil.

— 1 % au-delà de 1 300 signes par minute, seuil de la zone d'efficacité de la lecture.

On peut conclure dans le sens d'une grande inefficacité de l'enseignement primaire au niveau de cet apprentissage de base qu'est celui de la lecture.

Les chiffres illustrent clairement la notion d'enseignement élitique, camouflé dans une école ouverte à tous les enfants.

En ce qui concerne l'influence du sexe, C. Chiland note une nette supériorité des filles : 59 % d'entre elles se situent au niveau « Bon » contre 21 % des garçons.

B. Zazzo obtient des résultats différents, résultats obtenus sur une population de 128 sujets : si les garçons démarrent moins vite...

« *A la fin du C.P.*, les sous-groupes se différencient exclusivement en fonction du milieu; les différences entre filles et garçons sont négligeables » (20, p. 175).

D'après C. Chiland...

« Il y a relation entre l'intelligence et l'apprentissage du langage écrit » (5, p. 207).

Je ne suis pas d'accord avec cette affirmation pour les raisons exposées au chapitre précédent, ainsi que pour des raisons de bon sens : si 30 % seulement des enfants du C.P. apprennent à lire correctement, il est absurde de dire que les autres élèves n'ont pas appris parce qu'ils manquaient d'intelligence. Il n'y a pas 70 % de débiles parmi la population scolaire. Atteignant un tel degré de massivité, l'échec n'est plus à considérer sous l'angle de l'individu : l'échec scolaire est un phénomène social, en premier lieu.

C. Chiland évoque le rôle de l'âge et conclut :

« ... le rôle de l'âge réel ne paraît pas évident » (5, p. 209).

B. Zazzo ne conclut pas dans le même sens :

« Tous ces résultats indiquent que les enfants plus jeunes éprouvent plus de difficultés d'adaptation que leurs camarades plus âgés, surtout du point de vue comportemental, mais aussi pour les acquisitions scolaires » (20, p. 172).

Au cours de l'élaboration du T.L.C.P., je suis arrivé à la conclusion que :

« ... pour avoir le maximum de chances ($\simeq 7$ sur 10) d'apprendre à lire au C.P., dans le cadre pédagogique actuel, l'enfant doit avoir dépassé ses 6 ans à la rentrée scolaire » (15, p. 19).

Dans la pratique courante de la classe il n'est pas plus tenu compte de ces différences liées à l'âge qu'il n'est tenu compte

des différences liées au milieu socio-culturel, bien mises en évidence par C. Chiland⁹ :

<i>Niveau socio-culturel</i>	<i>Bon niveau scolaire</i>	<i>%</i>
Supérieur	13 sur 15	86
Moyen	15 sur 24	62
Inférieur	4 sur 27	14

86 % de bons élèves d'un côté, 14 % de l'autre. Ces chiffres parlent d'eux-mêmes, et pourtant l'auteur n'en prend pas la mesure puisque pour lui, l'échec reste un problème individuel :

« ... tout enfant échouant au cours préparatoire devrait faire l'objet d'un examen individuel approfondi, et d'une mesure thérapeutique appropriée » (5, p. 211).

Ainsi, 86 % des enfants issus d'un foyer se situant à un niveau socio-culturel qualifié d'inférieur, devraient être traités comme des malades. C'est impensable, et les causes de l'échec sont à chercher ailleurs... mais, et là je suis d'accord avec C. Chiland, certainement pas dans les notions de dyslexie et de dysorthographe.

II. — LES NOTIONS DE DYSLEXIE ET DE DYSORTHOGRAPHIE

Qu'est-ce que la dyslexie ? D'après Kocher...

« Le terme général de dyslexie est applicable à toute difficulté d'apprentissage de la lecture chez l'enfant » (9, p. 13).

Pris dans ce sens.

« ... rien ne s'oppose à l'utilisation du terme dyslexie (et dysorthographe) en un sens purement descriptif.. » (5, p. 213).

*« La notion de dyslexie spécifique est plus restrictive, il s'agit d'une difficulté d'apprentissage de la lecture se manifestant chez un enfant normalement développé dans les domaines où le langage surtout écrit n'intervient pas »*¹⁰ (9, p. 13).

9. Extrait du tableau IX, 5, page 110 : niveau de lecture et d'orthographe en fin de C.P. et niveau socio-culture de la famille.

10. Kocher distingue également la dyslexie d'évolution, terme employé lorsque *« ... cette difficulté d'apprentissage de la lecture disparaît, totalement ou partiellement, au cours des années »* (9, p. 13). Une telle distinction me semble sans intérêt : toutes les dyslexies évoluent.

Dans ce cas, l'origine des difficultés — du trouble — serait liée à un facteur spécifique : soit une anomalie psycho-physiologique (Kocher évoque des difficultés dans la mise en place de la prédominance hémisphérique à l'origine des troubles gnosiques et praxiques du rythme que l'on trouverait chez les dyslexiques), soit, plus radicalement une inaptitude génétique, ce qui laisserait supposer l'existence d'un gène de la lecture : c'est absurde « (voir les thèses retro de P. Debray - Ritzen).

Dans les faits, cette notion de trouble spécifique n'est pas démontrée, car, comme le souligne C. Chiland, citant Hallgren : « Il est donc impossible de différencier la « cécité verbale congénitale »¹¹ et les incapacités de lecture non spécifiques par la seule analyse des erreurs de lecture » (5, p. 213).

On doit admettre un continuum de la lecture efficace à l'alexie, et...

« Ce qui caractérise la dyslexie et la dysorthographie, c'est la fréquence et la persistance des erreurs » (5, p. 214).

Il n'est donc légitime d'employer le terme dyslexie qu'en un sens descriptif exclusivement.

III. — ETUDE DE L'ÉQUIPEMENT ET PRÉDICTION DE LA DYSLEXIE

Dans cette partie, C. Chiland relate comment elle a cherché à savoir :

— si on pouvait caractériser les enfants mauvais lecteurs par des déficits ou des troubles dits instrumentaux : au niveau du langage, de la dominance latérale et de la structuration spatio-temporelle,

— si on pouvait pronostiquer les difficultés d'apprentissage.

Ses conclusions sont intéressantes et remettent en cause un certain nombre d'idées à la base de pratiques largement répandues.

— *Dyslexie et gaucherie* :

« Ni la gaucherie contrariée ou non, ni l'ambidextrie ne

11. Dénomination historique de la dyslexie par Pringle Morgan en 1896.

jouent un rôle de première place dans l'échec de la lecture » ¹² (5, p. 220).

— *Dyslexie et troubles du langage* :

C. Chiland distingue les troubles suivants : retard à l'apparition du langage; retard de langage constaté à 6 ans; mauvais résultats aux épreuves quantitatives ¹³; mauvaise conscience phonologique; retard de parole et troubles isolés de l'articulation.

Puis elle décompte le nombre de signes de déficience langagière chez chaque enfant. Elle conclut :

« On voit que plus le nombre de signes de déficience langagière augmente, moins est aisé l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe, toutefois, certains enfants ont malgré un handicap langagier un apprentissage sans problème. » (En fait, 3 cas sur 10) (5, p. 224).

Il est dommage que l'auteur ne présente pas de mise en relation entre chaque trouble et le niveau atteint en lecture et en orthographe.

Son système « d'addition de troubles » semble critiquable, deux catégories ne devraient pas être prises en compte : retard à l'apparition du langage, notion anamnétique qui compte...

« ... parmi celles dont la valeur objective est la plus fragile » (5, p. 220), et troubles isolés de l'articulation, puisque...

« ... leur persistance est sans retentissement gnosisque pour l'acquisition de l'orthographe, au contraire des troubles d'articulation associés à un retard de parole » (5, p. 223).

Les deux tiers des enfants de l'échantillon présentent au moins un signe de déficience. Cette proportion me semble importante, et les critères employés le furent probablement trop sévèrement.

Il semble difficile de conclure sur les données présentées, leur élaboration manquant de rigueur. Toutefois...

12. Résultats en contradiction avec ceux de B. Hallgren qui constate une gaucherie chez 18 % des dyslexiques contre 7 % dans un groupe contrôle (cité par Kocher) (9, p. 28).

13. Les contraires, les synonymes, les notions spatiales, les erreurs de syntaxe, la compréhension de la phrase.

« L'importance des troubles du langage a été relevé par un grand nombre d'auteurs... » (1, p. 357).

— *Dyslexie et structuration spatio-temporelle :*

C. Chiland étudie la structuration spatio-temporelle à l'aide de quatre épreuves : reconnaissance de rapports spatiaux (épreuve purement perceptive) ; les sticks (épreuve constructive) ; le Bender (épreuve grapho-motrice) ; reproduction de structures rythmiques.

Elle conclut :

« L'une des épreuves non réussies chez les bons lecteurs est souvent l'épreuve de reproduction de structures rythmiques, pourtant considérée par de nombreux chercheurs comme celle qui a la corrélation la plus élevée avec l'apprentissage de la lecture » (5, p. 230).

et...

« Si l'on considère les résultats aux trois épreuves de « structuration spatiale », les résultats y sont généralement hétérogènes, sans que l'une d'entre elles se révèle plus décisivement en relation avec le mauvais apprentissage » (5, p. 232).

Guyot aboutit à des conclusions identiques :

« ... étudiant la structuration spatio-temporelle chez des lecteurs de différents niveaux, nous ne pûmes mettre en évidence que l'organisation spatio-temporelle de l'enfant normal et celle de l'enfant dyslexique différaient significativement » (8, p. 77).

Personnellement, j'ai fait passer l'épreuve de copie d'une figure complexe d'A. Rey aux élèves de deux cours préparatoires, au mois de septembre, et un test de lecture en juin de l'année suivante. Chez les bons lecteurs, la moyenne obtenue au test de Rey est de 17,5 points ($\sigma = 6,75$) et chez les mauvais lecteurs de 16,5 ($\sigma = 5,81$).

Tous ces résultats vont dans le même sens, et il semblerait que les déficits d'organisation spatio-temporelle n'aient pas l'importance qu'on leur a accordée dans les échecs au niveau de l'apprentissage de la lecture. Pourtant ils sous-tendent de nombreuses pratiques rééducatives et même pédagogiques.

— *Prédiction de la dyslexie :*

C. Chiland a cherché parmi les épreuves ci-dessus, aug-

mentées du Binet-Simon, de la dame de Fay et des épreuves quantitatives de langage, des indices permettant une prédiction sûre de la dyslexie.

« Des nombreuses élaborations que nous avons faites, se dégage seulement qu'aucun indice ne peut être retenu qui ait une valeur décisive » (5, p. 231).

Pour l'auteur, atteindre 75 % de bonnes prédictions n'est pas suffisant. A ce niveau, point besoin de test : un regard sur l'origine sociale de l'enfant suffit pour formuler un pronostic : par exemple, 86 % des enfants de milieu supérieur accèdent à un bon niveau de lecture et d'orthographe.

Obtenir une corrélation positive entre deux tests n'est pas difficile, corrélation qui traduit l'appartenance de classe plus qu'une aptitude. Les auteurs de tests se contentent de ces corrélations plus ou moins significatives qui de fait masquent de nombreuses erreurs de prédiction.

En utilisant le test d'Inizan (Batterie prédictive), j'ai produit 41 % de mauvaises prédictions ! Utilisant trois épreuves collectives, dispositif plus léger, le taux d'erreurs passe à 33 %, mais reste important et

« ... le problème ne doit pas être considéré comme résolu » (14, p. 10)

et tant que le risque d'erreur reste élevé, mieux vaut s'abstenir de décider certaines orientations à partir des données fournies par ce genre de test.

IV. — PERSPECTIVES PSYCHANALYTIQUES

Pour C. Chiland, la dyslexie peut être d'origine affective :

« Souvent les troubles affectifs sous-jacents à la dyslexie sont graves et trouvent leur origine dans toute l'histoire de la première enfance. »

Certains reprennent et manipulent cette notion de causalité affective :

« La dyslexie constitue le symptôme apparent et spécifique d'une constitution névrotique... » (16, p. 67).

Les données recueillies dans les tableaux cliniques présentés par C. Chiland prouvent le contraire.

Sur les 66 enfants de l'échantillon, 21 présentent des éléments névrotiques dans l'organisation de leur personnalité. Parmi ceux-ci 3 obtiennent des résultats insuffisants à la fin du C.P. et par la suite, 2 s'installent dans une dyslexie persistante, le troisième s'accrochant à des résultats médiocres.

Cet effectif (3 sur 21) représente 14 % des enfants « névrotiques ». Sur toute la population étudiée, 35 % des élèves sont en difficulté, et si on ne considère que les « non-névrotiques », le pourcentage atteint 44 %. Je tire deux conclusions : la dyslexie n'est pas liée à une constitution névrotique; des éléments névrotiques laissent présager une scolarité normale ou même brillante.

C. Chiland diagnostique également d'autres troubles que les névroses et je me suis demandé si une liaison entre ces troubles et la dyslexie pouvait être établie.

Tous les enfants qui vont bien mentalement apprennent à lire. Sept enfants présentent le tableau d'une psychose : quatre d'entre eux éprouvent des difficultés à apprendre à lire, mais trois réalisent une assez bonne scolarité primaire.

Parmi ces trois, deux appartiennent à un milieu supérieur; tous ceux qui échouent, à un milieu inférieur.

Une psychose infantile représente un handicap au plan de l'apprentissage de la lecture, mais l'issue reste largement modulée par l'appartenance sociale.

Je me suis permis de constituer une dernière catégorie : autres troubles ou réserves émises par le psychiatre quant à l'avenir mental de l'enfant, et qui regroupe 29 enfants. 16 obtiennent des résultats insuffisants en lecture — 13 s'installeront dans une dyslexie persistante, 3 obtiendront des résultats médiocres — et 2 qui avaient des résultats moyens à la fin du cours préparatoire deviennent dyslexiques par la suite.

Ce tableau récapitulatif inspire plusieurs remarques :

<i>Trouble</i>	<i>Echec scolaire</i>	<i>Scolarité normale</i>	<i>Total</i>
Troubles du caractère	2	2	4
Inhibition	3	1	4
Niaiserie	1	1	2
Stabilisation à un état inférieur	2	0	2
Dépression	2	0	2
Fragilité	2	2	4
Fantasmes homosexuels	0	1	1
Moi incohérent	1	0	1
Etat de tension permanent ..	1	0	1
Réserves du psychiatre	4	4	8
	<hr/> 18	<hr/> 11	<hr/> 29

On constate une grande variété des troubles. L'existence d'un trouble n'implique pas la dyslexie à tout coup. D'autres variables interviennent qu'il serait bon d'explicitier et de mettre en fonctionnement.

Parmi ces enfants, deux seulement sont issus d'un niveau socio-culturel supérieur et je me demande si la subjectivité du psychiatre ne s'inscrit pas dans le champ des oppositions, ou pour le moins des imperméabilités, entre les classes sociales.

Le diagnostic révèle-t-il la reconnaissance négative de caractéristiques de classe ou bien un dysfonctionnement psychologique réel chez l'enfant ?

C. Chiland décrit les comportements des parents. On peut se demander s'il existe une co-occurrence entre la dyslexie de l'enfant et la pathologie des parents.

J'ai repris les études de cas en considérant trois catégories de parents :

1. Aucun problème.
2. Problème relationnel parents-enfants : froideur, sévérité, forçage scolaire, indifférence, conflit important, mère frustrante, mère répressive.
3. problème important :
 - au niveau individuel : parents alcooliques, divorcés, qui ne s'entendent pas, qui se prostituent, phobiques, paranoïaques, schizophrènes,
 - au niveau de la relation : parents violents, sadiques...

En regard de ces catégories, j'ai placé le niveau en lecture-orthographe (bon, moyen, insuffisant ou nul), selon l'origine sociale (niveau culturel supérieur, moyen, inférieur).

Catégories	(1) (10 cas)			(2) (30 cas)			(3) (24 cas)		
Niveau scolaire Milieu	Bon	Moy.	Ins.	Bon	Moy.	Ins.	Bon	Moy.	Ins.
Supérieur .	3	0	0 (0%)	7	0	1 (12%)	3	0	1 (25%)
Moyen	3	0	0 (0%)	10	0	3 (23%)	1	4	2 (28%)
Inférieur ..	1	1	2 (50%)	1	2	6 (66%)	2	1	10 (76%)
Total	7	1	2 (20%)	18	2	10 (33%)	6	5	13 (54%)

Commentaires :

Première ligne : 10 couples de parents seulement vont bien (15 %). (Une fois de plus, le psychiatre semble bien sévère.) 37 % des couples posent un problème important. Ce pourcentage se nuance selon le milieu : 26 % pour le milieu supérieur, 30 % pour le milieu moyen et 50 % pour le milieu inférieur.

Colonnes « Insuffisant » : (Ins.).

Quel que soit l'état mental des parents, c'est toujours chez les enfants de milieu inférieur que l'on trouve le plus fort pourcentage de mauvais lecteurs. Même lorsque les parents de ces enfants sont jugés normaux, un enfant sur deux échoue à l'apprentissage de la lecture. Une fois encore on constate que la principale variable qui sous-tend l'échec reste l'appartenance de classe.

Dernière ligne :

20 %, 33 %, 54 % : moins les parents vont bien et moins bien leurs enfants réussissent à l'école. Cette loi se vérifie dans les trois milieux, et dans une même proportion ($\simeq 25$ % entre les deux catégories extrêmes).

Il semble donc exister une tendance statistique à ce que les troubles des parents se répercutent sur la scolarité des enfants, mais il reste une importante marge de variations inter-individuelles. Par exemple, Burguière confirme cette conclusion à partir de ses données :

« ... Les enfants des familles dissociées semblent globalement plus en difficulté que les autres au bout de trois années d'école primaire... » (3, p. 76).

Toutefois, il faut bien se garder de généraliser le schéma suivant :

trouble parental → dyslexie chez l'enfant.

Cette règle n'est pas une généralité : si on tente *grossièrement* de neutraliser la variable milieu social, on peut calculer que des troubles chez les parents induisent des difficultés scolaires chez l'enfant dans 27 % des cas.

Le problème à résoudre devient l'explication des comportements différents des enfants face à l'école, en fonction des difficultés de leurs parents.

On peut se demander si le fait d'avoir des parents perturbés, ou bien des mauvaises relations avec ses parents, induit des troubles chez l'enfant avec des répercussions sur les résultats scolaires.

Milieus supérieur et moyen :

« Santé des parents »	Troubles chez les enfants*	Absence de troubles	Dyslexie
(1)	3	3	0 0
(2)	11	10	2 1
(3)	5	6	2 1
<i>Milieu inférieur :</i>			
(1)	2	2	1 1
(2)	7	2	6 0
(3)	12	1	10 0

* Je ne considère pas ici les éléments névrotiques, plutôt favorables à une bonne scolarité.

Les données se distribuent différemment selon le milieu :

Dans les milieux socio-culturels supérieur et moyen, l'existence ou non d'une perturbation chez les parents, ou de la relation parents-enfant, semble ne pas avoir de répercussions sur les enfants puisque dans les trois cas considérés, la balance entre enfants présentant un trouble ou non, reste stable.

Dans le milieu inférieur, la perturbation chez les parents induit une perturbation chez les enfants — l'explication doit être recherchée dans une loi plus générale de dépendance.

Pour éclairer ces constats, le cadre psychanalytique ne nous apporte aucune aide : la psychanalyse, théorie monolithique (en voie de dépassement) ¹⁴, ne peut déboucher que sur des explications globalisantes et simplistes : la dyslexie est liée à une névrose..., qui ne supportent pas l'épreuve des faits. Elles ne peuvent rendre compte des comportements différents des enfants situés dans des situations extérieurement identiques.

Les problèmes affectifs existent, il n'est pas question de les nier. Mais la dyslexie n'est pas conséquence d'un problème affectif; elle peut l'être parfois, on ne sait pas par quel système de relations intra-psychologiques et inter-individuelles.

Et il existe des dyslexiques qui n'ont pas de problèmes affectifs. La difficulté est d'autant plus grande qu'il est difficile de faire la part du social et de l'affectif.

*
**

Avec C. Chiland, je considère que le terme dyslexie ne peut être utilisé que dans une perspective descriptive : la dyslexie n'est pas une maladie, elle n'est pas liée à un déficit spécifique.

C. Chiland privilégie l'approche psychopathologique du problème. Je ne partage pas ce point de vue. La grande variété

14. Zazzo a montré comment la rencontre des ethnologues et de certains psychologues a permis de démonter le modèle thermodynamique de la pulsion. Ils mettent par terre également la notion d'étayage, prouvant que la tendresse est un besoin primaire.

Les notions à la base de la métapsychologie freudienne une fois désarticulées, toute la théorie s'effondre comme un château de cartes (21).

des tableaux cliniques, la diversité des comportements empêchent d'avancer comme loi générale une explication de la dyslexie par l'affectif.

La réalité beaucoup plus complexe implique d'introduire le maximum de référentiels pour interpréter des collections exhaustives de comportements. Finalement, ce qui manque le plus, ce sont les faits.

L'étude de cas n'est pas à rejeter à condition qu'elle consiste d'abord en une description des comportements. La théorie ou les théories ne devraient être introduites qu'au niveau des traitements de séries d'études de cas.

En fait, les psychologues posent mal le problème de la dyslexie puisqu'ils en cherchent les causes dans les caractéristiques individuelles des enfants. Ces caractéristiques, certes, jouent un rôle, mais par rapport au type d'activité (la lecture) et dans le cadre où cette activité s'exerce (la classe).

« Il n'y a rien d'autre, dans la dyslexie, que le constat scolaire d'un mauvais apprentissage de la lecture. Dans la mesure où il ne s'agit ni d'une lésion organique, ni de l'effet nécessaire d'un trouble spécifique, on peut dire que la dyslexie n'existe pas en dehors de l'école : on n'entre pas dyslexique à l'école, on le devient au cours préparatoire. *C'est l'apprentissage de la lecture qui, dans les conditions où il est pratiqué au cours préparatoire, produit le dyslexique et non le dyslexique qui rate son apprentissage parce qu'il serait dyslexique en soi* » (2, p. 228).

C. — SANTE MENTALE ET REUSSITE SCOLAIRE

La thèse de l'échec scolaire lié à des troubles psychologiques est largement répandue chez les professionnels de la rééducation. On en arrive ainsi à une large psychopathologisation de l'échec scolaire. C'est là un non-sens.

Avant de lire Chiland, je pensais qu'il ne convenait pas d'invoquer une cause psychopathologique pour expliquer l'échec à l'école d'un enfant sur deux.

J'étais en deçà de la « vérité » du psychiatre :

« Sur l'ensemble de l'échantillon, nous avons trouvé moins de 30 % d'enfants dont la santé mentale ne suscite pas de réserves... » (5, p. 262).

Ce qui veut dire que le psychiatre émet des réserves quant à l'évolution mentale de 70 % des enfants ! Ce n'est pas sérieux : un tel pronostic ne comporte aucun risque.

Mais pourquoi une telle sévérité ?

Le psychiatre juge le sujet en analysant son discours par rapport à une théorie envahissante et pseudo-explicative — la psychanalyse — sans tenir compte des faits et des situations, et tout devient symptôme : un enfant en échec ne présente pas de symptômes pathologiques ? C'est l'échec qui devient le symptôme d'une perturbation.

« L'échec au C.P.... est souvent un signal d'alarme, le seul signe révélant une évolution perturbée chez un enfant qui apparaît sensiblement normal à l'examen clinique, avec des résultats un peu hétérogènes à l'examen psychologique, et peu de manifestations symptomatiques » (5, p. 207).

Il semble certain que les critères du psychiatre soient à revoir. C'est là son problème.

La pratique traditionnelle commence à être remise en cause par l'approche systémique et la thérapie familiale.

« Dans la perspective systémique, il faut se libérer du schéma traditionnel selon lequel la maladie psychique est vécue comme un défaut inhérent de l'individu. Il faut comprendre qu'il y a des interactions, des qualités émergentes dans les relations humaines, qui doivent être considérées comme le « vrai patient ». C'est pour cela que nous avons la famille comme « patient ». C'est pour cela que nous partons de tout un système social comme présentant une certaine pathologie » (19, p. 24).

Certains échecs scolaires s'expliquent par une maladie mentale patente. Mais ces cas sont rares et il n'est pas question d'accepter une psychiatrisation de l'échec qui enfermerait l'enfant au mieux dans son trouble hypothétique —, au pire dans un établissement spécialisé, avec comme conséquence le rejet de toute responsabilité de l'école dans la genèse de cet échec. On aboutit ainsi à une impasse et au conservatisme.

*D. — POUR OU CONTRE L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE
DE L'ÉCHEC SCOLAIRE*

L'approche psychologique actuelle est inadaptée pour rendre compte de l'échec scolaire.

Deux critiques fondamentales s'imposent : la première au niveau des méthodes, la seconde au niveau du psychologisme.

1. Critique des méthodes.

J'ai essayé de montrer en quoi les tests étaient critiquables, en ce sens que, de par leur conception empirique, il n'était pas évident qu'ils mesuraient ce que leurs auteurs prétendaient qu'ils mesurent.

En fin de compte, sur une population globale, ils ne font réapparaître qu'une différence pré-existante entre les individus : leur appartenance à une classe sociale. Point n'est besoin de test pour s'en rendre compte.

« Il n'est pas du tout prouvé que les consignes, que le contenu même des tâches proposées dans un examen psychologique soient reçus de la même façon par des individus différents. Quels que soient les épreuves utilisées, et leur mode de passation (individuel ou collectif), elles font appel à des références culturelles implicites » (6, p. 93).

Un dernier exemple illustrera ce propos, exemple extrême puisqu'il met en jeu une différence culturelle évidente :

« A des Peaux-Rouges, on a proposé certaine épreuve portant sur la rapidité avec laquelle était résolu un certain problème. On mettait les enfants en ligne, on leur disait : « Eh ! bien, voilà ! celui qui répondra le premier, il aura un prix. » Mais pas du tout ! D'abord parce qu'ils ont horreur de la vitesse, ils sont beaucoup plus pondérés et calmes que nous, il faut faire les choses très posément ; et puis ils sont beaucoup mieux élevés, c'est de tout à fait mauvais goût de vouloir briller devant ses petits camarades ; alors on se faisait de petits signes furtifs, et quand tout le monde avait trouvé, tout le monde répondait en même temps... » (11, p. 160).

Les résultats rencontrés dans la littérature sont parfois contradictoires. J'en ai relaté quelques-uns. Trois raisons expliquent ces contradictions :

— La psychologie est une science jeune et sa méthodologie reste largement perfectible.

— Certaines conclusions sont tirées à partir d'échantillons non représentatifs de la population :

« Bien qu'il n'ait pas pu aboutir à une typologie du déficit spatial, comme ces dyslexiques échouent presque tous à une épreuve spatiale, Chateau en conclut à l'importance des troubles spatiaux dans la dyslexie et l'utilité d'une rééducation du déficit spatial... Chateau n'a pas comparé les dyslexiques à un groupe témoin. Or ce qui frappe dans l'étude d'un groupe tout venant, c'est que certains enfants ne sont pas gênés par des handicaps langagiers ou perceptifs comparables à ceux des enfants dyslexiques » (5, p. 232).

Je citerai un autre exemple, car ce point de critique me semble primordial :

« Au départ, les résultats de nos recherches sur le dynamisme dans les familles à patient schizophrène nous ont conduits à des conclusions identiques et satisfaisantes parce qu'il semblait que nous étions sur la bonne voie pour arriver à une compréhension plus profonde du phénomène « schizophrénie »... nous avons découvert que dans la famille à patient schizophrène, la mère était dominante... le père était très souvent physiquement et/ou moralement absent. Puis nous avons étudié d'autres types de familles... : par exemple des familles avec un adolescent délinquant, et nous avons pu constater, à la suite d'un travail important, que dans ces familles, les mères étaient dominantes, les pères plus ou moins absents... Par la suite, en menant des études similaires sur des familles où les enfants souffraient de troubles psychosomatiques et sur des familles avec des enfants en échec scolaire malgré une intelligence supérieure, nous avons encore trouvé... ce type de constellation. Ce fut pour nous une amère déception parce que, ce que nous avons rencontré était tout simplement la constellation de la famille américaine... De toute façon, nous avons ainsi constaté que cette démarche ne menait à rien et que pour étudier la

famille et la pathologie de la communication, il fallait entreprendre une analyse plus minutieuse » (19, p. 15).

C'est là également un bel exemple de remise en cause permanente de leurs recherches que nous montrent ces auteurs. Une telle remise en cause est nécessaire pour aller de l'avant.

— Les résultats contradictoires relèvent également de généralisations non contrôlées, illégitimes.

L'exemple type reste celui de la psychanalyse. D'abord technique thérapeutique des névroses, élaborée dans des conditions historiques données, à partir d'observation sur certains malades, elle étend peu à peu son champ d'intervention et devient théorie qui se veut explicative de tous les comportements de tous les hommes, et ce sur la base de spéculations articulées par la logique interne du système, sans qu'aucune expérimentation ne soit menée.

« Bien souvent, la théorie s'appuie sur un nombre restreint de faits, ce qui façonne à l'avance les interprétations » (13, p. 97).

Sur le terrain, l'approche psychologique n'est pas efficace :

« ... Les critères psychologiques qui servent à l'identification des difficultés présentées par les enfants se sont avérés très aléatoires; ils paraissent dépendre pour une large part des facteurs subjectifs qui interviennent nécessairement dans l'observation des enfants par les maîtresses ou les psychologues... Si on considère le devenir scolaire de notre population au cours préparatoire, 50 % environ des enfants signalés en grande section ne redoubleront pas le cours préparatoire tandis que... 50 % des enfants qui devront le redoubler n'ont jamais été signalés. Dans ces conditions il semble difficile de préconiser une politique de prévention de l'échec scolaire qui soit fondée uniquement sur la recherche des caractéristiques individuelles des enfants : dans l'état actuel des connaissances, les outils psychologiques existant et les cadres théoriques dont ils découlent ne le permettent pas » (18, p. 21).

2. Critique du psychologisme ¹⁵.

Le psychologue avance un certain nombre d'explications

15. « ... réduction des phénomènes observés au seul facteur psychologique. »

pour expliquer l'échec : cet enfant est déficient intellectuel, débile moteur, immature, dyslexique, mal latéralisé, tel autre présente des troubles affectifs, des troubles relationnels, un retard de langage, un trouble de la parole, de l'articulation, il est pré-psychotique, psychotique déficitaire, dépressif, anxieux, bloqué, inhibé, agressif, caractériel, schizophrène, oligophrène, stabilisé à un état inférieur, homosexuel, pervers.

Celui-là présente une fixation à un stade anal, une structuration spatio-temporelle insuffisante, un œdipe non résolu, une forte dépendance infantile à l'égard de sa mère, un moi incohérent, un surmoi trop rigide; il est bradypsychique; il a une mauvaise coordination oculo-motrice, un mauvais contrôle psycho-moteur, un état de tension permanent; il présente un déficit instrumental, une structure névrotique, un manque d'appétit scolaire, de motivation...

Le psychologue rend l'écolier en difficulté scolaire responsable de son échec en lui collant une étiquette sur le dos. Bien souvent, la psychologie clinique en général, la psychologie scolaire en particulier, reste une psychologie du manque, une psychologie du déficit. Il existe des cas où un déficit patent existe. Mais c'est relativement rare, et le plus souvent, les enfants touchés ne fréquentent pas l'école primaire. Au niveau d'un examen psychologique — tests et/ou entretiens — il est très facile de trouver une faille, un résultat en dessous de la moyenne, ce qui rassure le psychologue, le maître, et même les parents : on connaît la cause, l'angoisse tombe et l'institution perdure. En fait, on ne sait rien, on ne montre aucun processus, on ignore superbement le jeu des compensations.

Le psychologue pêche par psychologisme, ne tenant pas compte des autres facteurs, essentiellement pédagogiques, économiques et sociaux déterminant la pratique scolaire des maîtres et le comportement des élèves par rapport à cette pratique.

Toutefois, par la force des choses, le psychologue se trouve constamment confronté au problème des différences inter-individuelles liées à l'origine sociale. Il s'en tire — mal — en transformant les différences sociales en différences individuelles :

« Depuis qu'ils partagent la même école, les enfants de bourgeois et d'ouvriers ont été souvent comparés. Cette com-

paraïson a été défavorable aux enfants d'ouvriers. Tant sur le plan de la formation de la personnalité que sur celui de l'acquisition des connaissances, la comparaison s'exprime en termes de retard, d'insuffisance, de frustration, de carence, c'est-à-dire de manque. L'enfant d'ouvrier est considéré comme inférieur à l'enfant de bourgeois, il n'est jamais considéré comme différent. La transformation de l'enfant en ouvrier ou en bourgeois est un processus qui s'amorce dès la naissance et qui est la conséquence de la division du travail existant dans notre Société. On ne peut pas l'expliquer uniquement au niveau de l'individu d'après des critères purement psychologiques. Une explication psychologique amène à attribuer une infériorité à des individus appartenant à une classe sociale dominée. Toutes les explications biologisante et psychologisante des processus sociaux ont en commun d'être profondément erronées car elles transforment en caractères individuels des phénomènes historiques » (13, p. 95).

L'approche psychologique actuelle débouche sur le fatalisme et le conservatisme. Puisque l'individu est porteur d'une tare psychologique — innée ou acquise, peu importe — personne n'est responsable de l'échec de l'autre, alors pourquoi évoluer dans sa pratique ? C'est la fatalité, on n'y peut rien.

La psychologie du manque ignore une donnée fondamentale : la plasticité du comportement, les possibilités d'apprentissage qui existent dans chaque être. Pour le psychologue scolaire, l'essentiel c'est de trouver, en collaboration avec le maître, quelles sont les pratiques éducatives et relationnelles à mettre en œuvre pour permettre la meilleure évolution possible de chaque enfant, être en devenir.

On ne construit pas une pédagogie sur des déficits ou des manques, mais sur les éléments mobilisables de la personnalité de l'individu.

BIBLIOGRAPHIE

1. AJURIAGUERRA (J.). — *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Masson, 1977.
2. BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.). — *L'école capitaliste en France*. Maspero, 1972.
3. BURGUIERE (E.). — *Dissociation familiale et difficultés scolaires*. In Nouvelles études sur l'échec scolaire. Familles à problèmes. I.N.R.P., 1979, SRESAS, n° 18.
4. BURGUIERE (E.). — Les institutions de l'éducation spécialisée. In I.N.R.P., 1979, SRESAS, n° 18.
5. CHILAND (C.). — *L'enfant de six ans et son avenir*. P.U.F., 1971.
6. CRESAS. — *Le handicap socio-culturel en question*. E.S.F., 1978.
7. FOUCAMBERT (J.). — *Regards sur une méthode de lecture*. In 17 novembre 1978, L'école libératrice.
8. GUYOT (Y.). — *Obstacles à la communication dans l'enseignement supérieur*. Thèse doct. d'Etat 1979, Paris V.
9. KOCHER (F.). — *La rééducation des dyslexiques*. P.U.F., 1970.
10. LANTIER-RAFALOVICH (N.). — *Activité professionnelle de la mère et scolarité des enfants*. In Nouvelles études sur l'échec scolaire. Tome II, I.N.R.P., 1978.
11. LARMAT (S.). — *La génétique de l'intelligence*. P.U.F., 1973.
12. LORENZ (K.). — *Trois essais sur le comportement animal et humain*. Seuil, 1970.
13. LURÇAT (L.). — *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*. Cerf, 1976.
14. PASQUIER (D.). — *Pour une prédiction systématique de la durée de l'apprentissage de la lecture au niveau du groupe scolaire*. In *Psychologie scolaire*. Décembre 1977.
15. PASQUIER (D.). — *Test de lecture pour le cours préparatoire*. E.A.P., 1979.
16. TAJAN (A.), VOLARD (R.). — *Pourquoi des dyslexiques*. Payot, 1971.
17. TORT (M.). — *Le quotient intellectuel*. Maspero, 1974.
18. VIAL (M.), STAMBAK (M.), BURGUIERE (E.). — *Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échec scolaire*. In Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité, I.N.R.D.P., 1974.
19. WATZLAWICK (P.). — *Communication*. In *Psychologie scolaire*, premier-deuxième trimestres 1979.
20. ZAZZO (B.). — *Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire*. P.U.F., 1978.
21. ZAZZO (R.). — *L'attachement. Une nouvelle théorie sur les origines de l'affectivité*. In l'orientation scolaire et professionnelle, 1972, 2.
22. ZAZZO (R.), DAGUE (P.), SCHMELK (M.A.), ROSSI (P.). — W.I.S.C. et N.E.M.I. Premiers résultats d'une étude comparative. In *Enfance*, 1975, 3-4.
23. ZAZZO (R.), GILLY (M.), VERBA (M.). — *La nouvelle échelle métrique de l'intelligence*. A. Colin Bourrelier, 1966.

LISTE DES ITEMS DE LA N.E.M.I.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. Montrer nez, œil, bouche | 38. Répéter 4 chiffres (rebours) |
| 2. Nommer clé, couteau, sou | 39. Phrases en désordre |
| 3. Enumérer une gravure | 40. Ressemblances, 4 pts |
| 4. Répéter 2 chiffres (endroit) | 41. Vocabulaire, 25 mots |
| 5. Dire son sexe | 42. Dessins de mémoire |
| 6. Comparer 2 lignes | 43. Séries de nombres, 2 pts |
| 7. Donner son nom de famille | 44. Ingéniosité, 1 sur 3 |
| 8. Répéter 6 syllabes | 45. 3 mots en une phrase |
| 9. Comparer 2 poids | 46. Séries de mots, 3 pts |
| 10. Répéter 3 chiffres (endroits) | 47. Vocabulaire, 28 mots |
| 11. Répéter 10 syllabes | 48. Interpréter une gravure |
| 12. Jeu de patience | 49. Ressemblance, 6 pts |
| 13. Définition de mots familiers | 50. Phrases absurdes 5 pts |
| 14. Copie du carré | 51. Code |
| 15. Comparaisons esthétiques | 52. Répéter 5 chiffres (rebours) |
| 16. Compter 4 jetons | 53. Ressemblance, 8 pts |
| 17. Nommer 4 couleurs | 54. Répéter 7 chiffres (endroit) |
| 18. Exécuter 3 commissions | 55. Séries de nombres, 3 pts |
| 19. Distinguer matin, après-midi, soir | 56. Vocabulaire, 31 mots |
| 20. Compter 13 jetons | 57. Comptage de cubes, 13 pts |
| 21. Lacunes de figures | 58. Faits divers |
| 22. Main droite, œil gauche | 59. Séries de mots, 4 pts |
| 23. Copie du losange | 60. Ressemblance, 10 pts |
| 24. Deux objets de souvenir | 61. Découpage |
| 25. Décrire une gravure | 62. Ingéniosité, 2 sur 3 |
| 26. Logique verbale : 1 ^{er} degré | 63. Vocabulaire, 34 mots |
| 27. 9 points dont 3 doubles | 64. Phrases absurdes, 6 pts |
| 28. Date du jour | 65. Séries de nombres, 4 pts |
| 29. Compter de 20 à 0 | 66. Comptage de cubes, 14 pts |
| 30. Vocabulaire, 16 mots | 67. Ressemblances, 12 pts |
| 31. Enumérer les mois | 68. Répéter 6 chiffres (rebours) |
| 32. Répéter 5 chiffres (endroit) | 69. Vocabulaire, 37 mots |
| 33. Rendre la monnaie | 70. Séries de mots, 5 pts |
| 34. Phrases absurdes, 3 pts | 71. Ressemblances, 14 pts |
| 35. Vocabulaire, 21 mots | 72. Vocabulaire, 40 mots |
| 36. Logique verbale : 2 ^e degré | 73. Ingéniosité, 3 sur 3 |
| 37. Comptage de cubes, 10 pts | 74. Séries de nombres, 6 pts |