

## ***L'examen psychologique et les mesures en psychologie de l'enfant***

### **Comité d'organisation :**

Responsable : **Robert Voyazopoulos**

Membres : **Thierry Boy, Michèle Carlier, Francine Corman, Georges Cognet, Florence Dubois, Louis-Adrien Eynard, Roland-Ramzi Geadah, Roger Lécuyer, Claire Meljac, Benoît Schneider, Léonard Vannetzel et Catherine Wieder**

### **RÉSUMÉS DES TEXTES D'EXPERTISE**

#### **Lecture et mise en forme des textes :**

Louis-Adrien Eynard - Léonard Vannetzel - Robert Voyazopoulos

### **Sommaire**

<b><i>Groupe 1</i></b> : Définition et cadre clinique de l'examen psychologique de l'enfant	
<i>Responsables</i> : Jean-Yves Chagnon et Corinne Bernardeau .....	2
<b><i>Groupe 2</i></b> : Pertinence et nécessité de l'examen psychologique de l'enfant	
<i>Responsable</i> : François Gaillard .....	5
<b><i>Groupe 3</i></b> : Validité des modèles et des outils de l'examen psychologique	
<i>Responsables</i> : Pierre-Yves Gilles et Jacques Juhel .....	8
<b><i>Groupe 4</i></b> : Compétences du psychologue et limites de l'évaluation en psychologie	
<i>Responsables</i> : Pascal Mallet et Claire Meljac .....	10
<b><i>Groupe 5</i></b> : La communication des résultats d'un examen psychologique	
<i>Responsables</i> : Anne Andronikof et Georges Cognet.....	12
<b><i>Groupe 6</i></b> : Aspects interculturels de l'examen psychologique de l'enfant	
<i>Responsables</i> : Bertrand Troadec et Roland-Ramzi Geadah .....	15

---

## DÉFINITION ET CADRE CLINIQUE DE L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

---

### *Responsables*

**Jean-Yves Chagnon**, Professeur de psychologie clinique et de psychopathologie, Université Paris-Nord, psychologue-psychanalyste, Bourges

**Corinne Bernardeau**, psychologue, Centre de références des Troubles des Apprentissages du langage oral et écrit - Hôpital Sainte-Anne, Paris

### *Experts*

**Christine Arbisio**, Maître de conférences en Psychologie clinique, Université Paris-Nord

**Joël Croas**, Dr en psychologie clinique, psychologue à l'Education nationale, chargé d'enseignement, Université Paris-Descartes

**Odile Hertzler**, psychologue, Service de psychiatrie de l'enfant, CHU Pitié-Salpêtrière, Paris

**Annick Ohayon**, Maître de conférences en psychologie, Université Paris-Saint-Denis

**Catherine Weismann-Arcache**, Maître de conférences en psychologie clinique, Université de Rouen

*« Dans l'examen, sans doute la « véritable objectivité » n'existe pas (...). Car il y a autant de danger à croire sans preuves convaincantes à la relativité de toute connaissance psychologique qu'à se fier naïvement à l'objectivité des méthodes vouées par nature à demeurer à quelque égard inadéquates (...). D'où la leçon dernière de ce travail : ne pas renoncer à l'objectivité pour trouver l'objet, épouser lucidement la condition du chercheur et s'installer dans la dialectique d'objectivation et de subjectivation, dont le mouvement même, intimement contradictoire, est tout ensemble la limitation et le ressort essentiel de la connaissance, comme savoir et comme compréhension ».*

Guillaumin, 1965.

Chargé de définir l'examen psychologique et son cadre clinique le groupe 1 a estimé que la profession avait moins besoin d'un consensus tiède reposant sur un éclectisme confus que d'une stratégie argumentative claire appuyée sur des positionnements épistémologiques fermes, ouverts au dialogue et à l'exposition des raisons qui leurs sont propres. Aussi avons-nous tenu à présenter clairement les différentes lignes de tension qui traversent la psychologie et conditionnent les définitions et la mise en œuvre des modalités pratiques de l'examen psychologique : la conception et la mise en place du cadre clinique de l'examen psychologique dépend de la personne du psychologue, de sa formation et de son expérience, de l'intégration personnelle de l'histoire de sa discipline, de ses conceptions théorico-cliniques, de son rapport au cadre social dans lequel il exerce.

Notre texte présente ainsi successivement une évocation historique des débats scientifiques relatifs à l'examen psychologique et à leurs enjeux sociaux ; les débats épistémologiques et les principales

références théoriques susceptibles d'être utilisées pour construire le processus d'examen et ordonner le matériel recueilli ; un essai de définition de celui-ci et de description de son cadre ; un rappel des positionnements déontologiques et éthiques des psychologues, avant de conclure par quelques recommandations importantes.

L'examen psychologique procède d'une histoire, celle de la psychologie, mais également celle des sciences humaines et sociales. La méthode des tests est une des applications fondamentales de la psychologie différentielle qui pose avec acuité la question des rapports de la politique, de la science et des usages sociaux des techniques qui en découlent. Les débats et polémiques scientifiques mais aussi idéologiques et politiques, les enjeux sociaux, théoriques, pratiques ayant marqué l'histoire du bilan sont ainsi présentés.

Cette histoire de la psychologie est dès son origine marquée par une série d'antagonismes relatifs au statut scientifique des méthodes, des théories et des conceptions de l'homme, antagonismes épistémologiques et éthiques opposant schématiquement un paradigme positiviste à visée objectivante et un paradigme clinique ouvert à la prise en compte de la subjectivité et de l'intersubjectivité. Pour certains le bilan psychologique serait le lieu de la (ré)conciliation de ces deux paradigmes.

Trois modèles théoriques sont successivement présentés. Le modèle psychanalytique propose, via la métapsychologie, une théorie du fonctionnement psychique cohérente et féconde pour rétablir, selon une approche idiographique, l'unité de la personne et dégager l'intelligibilité des données recueillies dans le cadre de la démarche du bilan psychologique. Le second intérêt de la théorie psychanalytique appliquée à l'examen concerne sa capacité à éclairer en profondeur sa dimension relationnelle et intersubjective, les relations entre le connaissant et le connu. Les modèles empiriques, développementaux et cognitifs de l'intelligence trouvent leur genèse dans les grands courants historiques et épistémologiques de la psychologie scientifique, modèles directement utilisés par la psychométrie, tant pour la construction de certains outils du bilan psychologique, que pour leur interprétation, une grande partie des demandes en psychologie de l'enfant ou de l'adolescent se situant dans le registre de l'évaluation de l'intelligence et de ses perturbations ou encore des troubles des apprentissages. Enfin une discussion est entamée concernant l'intérêt de la psychologie dite intégrative, tentative d'intégrer différents référents théoriques dans un corpus commun visant, pour certains, l'apaisement des conflits entre écoles, l'ouverture vers un éclectisme explicatif et le pragmatisme en matière d'interventions psychothérapeutiques, pour d'autres à limiter ouvertement l'influence de la clinique psychanalytique. Pour autant la compatibilité des modèles théoriques se doit d'être discutée de même que la cohérence entre les objectifs choisis et la démarche ou méthode d'investigation.

Sur des bases épistémologiques clairement définies où la recherche de l'objectivité ne saurait supplanter l'ouverture à l'exploration de la subjectivité, où s'articulent dans une tension peut être inévitable (Guillaumin) approche nomothétique et idiographique, quantitative et qualitative, le bilan psychologique peut se définir comme une situation relationnelle dans laquelle un processus d'observation temporellement limité vise, à partir d'une question posée, à établir un diagnostic psychologique au service d'un sujet en développement pris dans un réseau d'interactions familiales et sociales, et ce dans la perspective de l'établissement d'une prise en charge adaptée. Le diagnostic psychologique, de type fonctionnel plus que taxinomique, concerne la compréhension globale du

fonctionnement psychique du sujet, l'évaluation de l'éventail des conduites psychiques dont il dispose et dont les articulations, les limitations et les potentialités de mobilisation seront saisies afin d'étayer une éventuelle décision thérapeutique.

Du point de vue de sa composition, l'examen ne saurait se réduire à l'utilisation d'un seul outil, d'un seul test, d'un seul entretien : il est, dans la mesure du possible, un bilan « complet » ; s'il s'articule généralement autour d'outils ou de méthodes explorant l'interaction entre cognition et affectivité, il ne saurait relever d'une batterie standard ; il doit s'adapter à la demande, au sujet et à son âge, au contexte, s'avérer flexible et modulable en fonction de son déroulement, ouvert à la surprise de la recherche en miniature qu'il constitue. En un mot le groupe plaide pour le « sur-mesure » et non le « prêt-à-porter ».

Enfin l'examen psychologique s'inscrit dans un cadre déontologique précis : le psychologue est laissé seul juge de l'opportunité de cet examen et de ses modalités de mise en œuvre ; il peut être amené à y renoncer s'il estime la démarche infondée ; il est responsable du choix de ses procédures et de ses outils.

---

## **PERTINENCE ET NECESSITE DE L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT**

---

### *Responsable*

**François Gaillard**, Professeur émérite de psychologie, neuropsychologue du développement, Université de Lausanne, Suisse

### *Experts*

**Monique Colasse**, psychologue à l'Education nationale, ex-chargée d'enseignement, Universités Paris-Saint-Denis et Paris-Descartes

**Catherine Guilhard**, psychologue de l'éducation, Enseignement catholique, Le Mans

**Renaud Michel**, psychologue, musicothérapeute, ATER en psychologie clinique, Université Paris-Descartes

### Méthodologie

- a) consultations internes, recherches bibliographiques;
- b) méta-analyse de certains textes scientifiques et de certains textes de lois (droit comparé);
- c) complément d'information, consultation d'un expert externe;
- d) rédaction d'un projet;
- e) soumission de l'ensemble du projet à un second expert externe;
- f) consultation inter-groupes et adoption du projet.

Avec deux membres supplémentaires actifs en 2008-2009, avec les deux experts externes et le président, notre groupe implique trois professeurs, enseignants-chercheurs des universités (Paris V, Rouen, Lausanne), et cinq praticiens.

Nous avons traité en premier lieu de la nécessité de l'examen, compris tout à la fois comme une observation, une investigation et une vérification des hypothèses du psychologue, la mesure s'offrant en tant qu'option de sa démarche. Les hypothèses nulles sont que l'examen est inutile et que la mesure ne lui apporte rien.

Brièvement, nos conclusions sont d'une part que si l'examen n'existait pas, il faudrait l'inventer, et, d'autre part, que, si le psychologue ne le revendique pas fermement, il sera inmanquablement remplacé par une autre forme d'évaluation. Vue de l'intérieur, la nécessité réside dans le sens nouveau que l'examen donne au développement et au fonctionnement psychique de l'enfant. Vue de l'extérieur, la nécessité réside dans la demande adressée au psychologue, un expert dont la spécialité s'inscrit dans l'évolution des connaissances du XXe. siècle en sciences humaines et sociales.

En ce qui concerne la pertinence de l'examen, l'hypothèse nulle revient à dire qu'il manque sa cible. Entre nécessité et pertinence, les confusions sont toujours possibles tant qu'il n'a pas été défini à qui sert l'examen et à qui sert la mesure. A ces deux questions, notre groupe répond que l'examen sert à l'enfant et que les mesures servent au psychologue. Le travail du psychologue auprès de l'enfant est essentiellement clinique, parfois un brin expérimental. Ce n'est pas la pratique des tests ni le recours à la mesure qui apparaissent en cause dans l'interrogation sur l'examen, mais la démarche clinique dans laquelle ils s'inscrivent.

C'est pourquoi notre réflexion nous a conduits à expliciter ce que fait réellement le psychologue, avec ou sans mesure, et à montrer la partie méconnue de son travail, à savoir le travail d'analyse et de proposition diagnostique derrière et au-delà des prélèvements subjectifs et objectifs d'informations. Ce travail clinique est tout autant scientifique que la mesure du mental et du comportemental, parce que c'est la qualité du travail clinique qui préserve le mieux le psychologue du mésusage de la mesure.

Nous examinons les fondements théoriques qui guident la clinique psychologique et l'examen de l'enfant :

- l'intersubjectivité, loin d'un enfant subjectif et d'un examinateur objectif;
- les multiples facettes du psychisme;
- l'intrication du développement épistémique et du développement idiosyncrasique;
- les relations entre structures et fonctions dans le psychisme de l'enfant;
- les apprentissages dans le développement;
- la projection et la fonction des méthodes dites projectives;
- les paradigmes de certaines technologies nouvelles .

Ensuite, nous montrons que la décision de procéder à un examen est un travail d'expert:

- l'examen répond d'une éthique;
- il ménage l'équilibre entre la prévention, l'évaluation et les soins;
- il s'inscrit dans le temps de l'enfant;
- le psychologue situe et contextualise la demande;
- et choisit en toute liberté le type d'examen.

Le climat actuel de légitimation de tous les actes professionnels demande d'expliquer les fondements des pratiques. Les psychologues ont développé des formes d'intervention originales concernant l'entretien, la prise d'information sur le développement de l'enfant, les choix stratégiques entre les diverses procédures, l'élaboration d'un diagnostic et d'un pronostic proprement psychologiques. Le processus qui assure le lien entre ces différents temps et parties de l'examen est le raisonnement du psychologue, non seulement sur les prises d'informations, mais aussi sur l'observation directe, les connaissances théoriques et cliniques, les prévisions et les options qui s'ouvrent à l'enfant et à son entourage.

L'une des particularités de l'examen psychologique est qu'aucune mesure ne donne d'elle-même le diagnostic. Le diagnostic est toujours une interprétation de l'ensemble des informations et observations, recherchée dans le respect de l'unicité de la personne et en même temps de sa complexité.

Aussi bien dans le domaine de la santé mentale qu'en éducation ou en psychologie légale, l'examen est devenu l'une des contributions propre et originale, exclusive et irremplaçable de la psychologie.

Les connaissances évoluent et l'examen de demain sera différent de ce qu'il est aujourd'hui. Non seulement le psychologue a la curiosité scientifique nécessaire, mais encore son examen est devenu un instrument riche de la connaissance scientifique clinique.

La clinique psychologique, dont l'examen est la formalisation, constitue l'essence même du métier de psychologue, le témoin objectif de son travail. Avec sa trace écrite notamment, l'examen psychologique élargit la discussion, prolonge le dialogue avec l'enfant et sa famille, situe finalement

l'intervention du psychologue dans un temps et dans la collaboration entre professionnels et responsables de l'enfant.

Notre groupe recommande l'examen psychologique comme l'un des instruments identitaires de tous les psychologues pour enfants et adolescents, qu'il s'agit de défendre, de promouvoir légalement, et de toujours perfectionner.

---

# VALIDITÉ DES MODÈLES ET DES OUTILS DE L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE

---

## *Responsables*

**Jacques Juhel**, Professeur de psychologie différentielle, Université Rennes 2

**Pierre-Yves Gilles**, Professeur de psychologie de l'orientation, Université de Provence, Aix-Marseille

## *Experts*

**Martine Bouvard**, Professeur des Universités, Université de Savoie

**Thierry Boy**, conseiller d'orientation-psychologue, chargé de formation et de recherche, INETOP, Paris

**Damien Fouques**, Maître de conférences en psychologie clinique, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

**Philippe Guimard**, Professeur de psychologie du développement et de l'éducation, Université de Nantes

**Stéphane Jacob**, psychologue, Dr en psychologie, SESSAD Apiday TSL, APAJH Yvelines

**Raphaëlle Milkovitch**, Professeur de psychologie du développement, I.E.D., Université Paris-Saint-Denis

**Paulette Rozencwajg**, Professeur de psychologie différentielle, Université Paris-Nanterre

**Eric Thiébaud**, Maître de conférences en psychologie différentielle, Université de Nancy II

**Louis-Charles Vannier**, psychologue, service Recherche et Développement, ECPA Paris

Le thème proposé évoque bien entendu les qualités psychométriques des épreuves que l'on trouve dans les manuels de « tests » : sensibilité, fidélité, validité. Le traitement de la question de la « validité des modèles et des outils de l'examen psychologique » nécessite cependant de préciser dans quel sens les termes de l'intitulé sont retenus. Ainsi, l'expression « examen psychologique » a été considérée équivalente à celle « d'évaluation psychologique », comprenant tout à la fois ciblage des aspects pertinents à explorer chez l'enfant et l'adolescent, sélection des stratégies et des outils d'investigation, production d'inférences dérivées des observations effectuées, et élaboration d'interprétations visant à décrire, comprendre, prendre une décision (Cronbach, 1971). Les problèmes de validité se posent alors pour chacun de ces aspects.

La notion de validité est souvent présentée en disant qu'« un test est valide s'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer ». Mais cette formule est très réductrice en raison de la centration excessive sur la qualité du matériel utilisé, alors qu'il faut aussi s'interroger sur la validité de l'interprétation et de l'utilisation des mesures. On propose ainsi, en introduction théorique, de rendre compte des acceptions les plus récentes du concept de validité, incluant des aspects épistémologiques, puis de retracer l'évolution des idées relatives aux différentes formes de validité (prédictive, de contenu, de construit...), maintenant intégrées dans une conception unifiée de la validité. La revue de la littérature récente consacrée aux problèmes de validité, et en corollaire de validation, permet ainsi de souligner que la validité des outils ne saurait être limitée aux caractéristiques psychométriques, que l'on vérifie à l'aide de quelques techniques éprouvées (analyse factorielle pour la validité interne, corrélation ou régression pour la validité prédictive...).



La partie suivante est consacrée au processus de validation, abordé sous l'angle de la dynamique entre l'évolution des modèles théoriques et le développement d'outils psychométriques. Deux exemples viennent illustrer ce propos. Dans le domaine de l'intelligence, est analysée la manière dont les concepteurs des échelles de Wechsler prennent en compte les avancées de la psychologie cognitive pour modifier la composition et l'exploitation des épreuves. Dans le domaine de la personnalité, l'exemple du Rorschach permet de montrer comment une épreuve peut être utilisée en prenant appui sur des modèles théoriques différents (approche psychanalytique vs « système intégré » de Exner). Ces deux dispositifs (WISC-IV et Rorschach), ainsi qu'une échelle d'anxiété et de dépression (RCADS), sont ensuite analysés du point de vue de la validité de l'interprétation et de l'utilisation des mesures qu'ils permettent d'effectuer.

La validité dépassant les simples aspects psychométriques, on présente dans une dernière partie deux situations pour lesquelles un examen psychologique semble pertinent. Cela permet d'illustrer comment les problèmes de validité se posent, de fait, à toutes les étapes d'une démarche assimilable à un processus de recherche : problématique et formulation d'hypothèses ; méthode d'investigation ; résultats à analyser, discuter et débouchant sur des décisions et des perspectives d'intervention. Le premier exemple traite du cas d'une élève de CE1 rencontrant des difficultés d'apprentissage scolaire. Le deuxième exemple porte sur un bilan d'orientation d'un adolescent scolarisé en classe de 4<sup>ème</sup>. Pour chacun de ces exemples est faite une brève présentation de la problématique, suivie de l'exposé critique du choix des modèles et des outils autorisant l'investigation des sphères cognitives et/ou conatives, puis de l'exploitation des résultats (référence exclusive aux modèles ayant présidé à la construction des outils, emprunts à d'autres théories, approches nomothétique et idiographique). La question est alors celle de savoir si ces choix permettent d'éclairer, de manière efficace, le fonctionnement de l'enfant ou de l'adolescent présent et donc dans quelle mesure les différences inter- et intra-individuelles observées reflètent des différences pertinentes au regard des hypothèses posées. Le dernier aspect de validité porte sur l'utilisation des mesures et les conséquences de celle-ci pour l'enfant. Il va de soi que des biais dans le choix des modèles, des outils, ou de l'interprétation des mesures peuvent avoir des conséquences graves pour la personne. Mais s'il est fondamental de veiller à évaluer l'argument interprétatif qui fonde la mesure, c'est-à-dire d'interroger la plausibilité, la pertinence et le bien-fondé de l'interprétation proposée des scores, les décisions, préconisations, interventions qui en découlent peuvent être plus ou moins opportunes, répondre plus ou moins bien aux difficultés rencontrées par l'enfant. Cette question, non traitée ici, est abordée par d'autres groupes de la Conférence de consensus.

---

## COMPÉTENCES DU PSYCHOLOGUE ET LIMITES DE L'ÉVALUATION EN PSYCHOLOGIE

---

### *Responsables*

**Pascal Mallet**, Professeur de psychologie du développement, Directeur UFR de Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

**Claire Meljac**, Dr en Psychologie, Unité de Psychologie et de Psychopathologie de l'enfant – Hôpital Sainte-Anne, Paris, Association DEEP-Clisson, Paris

### *Experts*

**Fabienne Camilli**, psychologue, pratique libérale, Paris

**Dana Castro**, psychologue CMP Courbevoie, membre direction Ecole de Psychologues Praticiens - Lyon et Paris

**Olivier Halimi**, psychologue, CMP enfants et adolescents, chargé d'enseignement, Université Paris-Descartes

**Adrienne Lerner**, psychologue, pratique libérale, Paris

**Françoise Parot**, Professeur d'épistémologie et histoire de la psychologie, Université Paris-Descartes

**René Pry**, Professeur de psychologie du développement, Université Paul Valéry-Montpellier III, psychologue CHU Montpellier

**Chantal Zaouche-Gaudron**, Professeure de psychologie du développement, Directrice de l'Ecole Doctorale CLESCO, Université Toulouse 2 Le Mirail

Investi de la délicate mission consistant à traiter des compétences du psychologue et de leurs limites en matière d'évaluation, notre groupe a eu, tout au long de son travail, le sentiment de se trouver au centre même du débat autour duquel s'est engagée la Conférence de consensus.

Comment parler du psychologue sans analyser ses compétences et leurs limites, particulièrement, ici, en matière d'examen psychologique, pratique qui constitue sa spécificité ? Les psychologues pourraient-ils se revendiquer en tant que tels s'ils se présentaient sans compétences<sup>1</sup> ?

Il apparaît donc nécessaire de préciser leur nature.

C'est là réaliser un exercice d'animation et de réanimation d'un corps de professionnels mal connu du grand public et même parfois de spécialistes proches. D'où sa position particulière qui relève de deux statuts contradictoires : l'excès de gloire alternant, sans transition, avec l'oubli, si ce n'est le mépris.

La méthodologie que nous avons adoptée ne se fonde pas sur une accumulation bibliographique - par manque de sources et aussi par choix. La plupart des textes publiés traite, en effet, plus d'aspects juridiques que de compétences professionnelles proprement dites. Des quelques rares contributions spécifiques, consacrées au thème des compétences, émerge ce qu'on appelle ordinairement *le modèle du cube* qui les ordonne en trois dimensions. Ces données nous semblant insuffisantes, nous avons préféré nous centrer sur le quotidien du psychologue en nous inspirant d'expériences concrètes tirées de

---

<sup>1</sup> Pour nous d'ailleurs plutôt que *des compétences*, il convient de parler de *la compétence*, facteur g permettant la pratique de la psychologie

*questionnaires pilotes* à destination de plusieurs « échantillons » : jeunes diplômés entrant dans la profession et enseignants de statuts divers, appliquant des programmes dont ils n'étaient pas toujours les responsables directs.

Sous une pseudo-homogénéité de surface se cache une hétérogénéité importante des trajets universitaires, des contenus enseignés et de leurs modalités d'application.

Ce constat mène donc à s'interroger sur la formation même du psychologue et sur son accès à une pratique professionnelle qui s'acquiert, certes, par les cours théoriques, mais aussi (et surtout ?) par l'intermédiaire des stages.

C'est une étape souvent oubliée ou négligée dans les réflexions classiques qui portent préférentiellement sur la structure et les contenus des savoirs émanant de différents lieux académiques. A propos de « l'accession en actes » à la compétence, nous avons recueilli un certain nombre de témoignages faisant état d'un sentiment d'insatisfaction globale. Celle-ci provient de causes multiples.

Par ailleurs, une étude attentive des textes réglant le déroulement des stages montre que les conflits susceptibles de ponctuer - voire de perturber - cette formation sont loin d'avoir trouvé des modes de résolution.

Quelles seraient, en conclusion, les garanties qui permettraient au psychologue de s'identifier à un praticien compétent et éclairé, particulièrement dans le domaine de l'évaluation ?

Paradoxalement, seul le sentiment de ses insuffisances et la conscience aiguë de ses propres limites (qu'elles soient relatives à sa personne ou à la discipline dont il se réclame) sont susceptibles d'assurer au psychologue la force nécessaire pour résister aux pressions diverses dont il est habituellement l'objet. Elles tendent, en général, de façon implicite ou explicite, à lui faire assumer des rôles qui ne sont pas les siens.

C'est la permanence de sa modestie et la conscience de ses limites qui devront garantir au psychologue la compétence professionnelle dont il a le plus grand besoin pour faire reconnaître son identité spécifique.

Face à la complexité des faits, elles sauront préserver sa tolérance, son écoute et la qualité de ses interventions.

---

# LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS D'UN EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

---

## *Responsables*

**Anne Andronikof**, Professeur en psychopathologie, Université Paris Ouest-Nanterre - La Défense, ex-Présidente de la Commission Nationale Consultative de Déontologie des Psychologues (CNCDP)

**Georges Cagnet**, psychologue, Enseignant à l'Ecole de Psychologues Praticiens - Lyon et Paris

## *Experts*

**Françoise de Barbot**, psychologue, Association DEEP-Clisson - Paris

**Isabelle Bonnet**, psychologue, pratique libérale - Paris

**Christian-Noël Cottenceau**, psychologue-neuropsychologue, CHU pédiatrie, et IPSA Université Catholique de l'Ouest, Angers

**Catherine Guillemont**, psychologue, GHU Nord Bichat-Claude Bernard, Paris, Enseignante à l'EPP - Paris

**Claire Leconte**, Professeur émérite de psychologie de l'éducation, Université de Lille 3, Présidente de l'AEPU

**Charlotte Mayer**, psychologue, service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, CHU Pitié-Salpêtrière, Paris

**Serge Portaliér**, Professeur de psychologie de la santé, Université Lumière-Lyon II, Président du CA de l'INSHEA - Suresnes

Le groupe d'experts, réunis autour du thème de la communication des résultats d'examen psychologique de l'enfant, est composé d'universitaires, ayant une pratique de l'examen psychologique, et de praticiens exerçant dans des champs professionnels variés. Cette diversité des fonctions, des lieux professionnels et des domaines d'intervention s'est vite avérée être un atout précieux pour répondre à la question posée.

Les premières recherches bibliographiques ont montré que la littérature concernant le compte rendu d'examen psychologique est très réduite en nombre de publications et que celles-ci, le plus souvent, n'envisagent que des aspects partiels de la communication des résultats de l'examen psychologique (secret professionnel, élaboration du compte rendu, transmission aux familles, etc.).

Aussi, le groupe d'experts a-t-il estimé indispensable de commencer son travail par un recensement des pratiques actuelles des psychologues et de recueillir leurs opinions, ce qui lui a permis de dégager les grandes lignes de la problématique et de mettre en évidence les zones d'incertitude, voire de contradiction.

De plus, il est apparu nécessaire de questionner les demandeurs, les prescripteurs institutionnels d'examen psychologique, à savoir entre autres les psychiatres, les juges, et certains responsables de la MDPH ou de l'Education nationale. Enfin, par le biais d'une association de parents d'élèves, nous avons interrogé, à l'aide d'un questionnaire *ad hoc*, des familles qui ont eu recours à un examen psychologique pour l'un de leurs enfants.

Le rapport proposé comprend quatre parties :

1. ÉTAT DES LIEUX

L'enquête menée auprès de psychologues pratiquant l'examen psychologique est articulée autour de trois questions principales : pourquoi communiquer ? Que communiquer ? Comment communiquer ? La question de la communication du QI, qui pose un vrai problème non résolu, a été traitée avec une particulière attention. L'enquête menée auprès des familles a particulièrement porté sur le motif de la consultation, l'existence ou non, à l'issue de l'examen, d'un compte rendu et sur la teneur le cas échéant, de celui-ci.

2. LOIS, RÈGLES ET DIRECTIVES

En préalable, le groupe d'experts a estimé unanimement que l'examen psychologique de l'enfant était nécessairement soumis aux mêmes règles, qu'il soit pratiqué dans une institution ou dans un cadre privé.

Aussi, les nombreuses lois et directives, relatives à la communication des documents et à leur archivage, ont été retenues pour nos travaux, qu'elles relèvent du Code de la santé publique, de la sécurité sociale, de l'action sociale et des familles ou de l'Union nationale des caisses d'assurance maladie. Bien entendu, les textes réglementaires ont été étudiés à la lumière exigeante du Code de déontologie des psychologues.

3. PROBLÉMATIQUE, RÉFLEXION, SYNTHÈSE

Pour les experts, unanimes, la nécessité de communiquer aux intéressés eux-mêmes le résultat d'un examen est une évidence. Cependant les questions restent nombreuses : le compte rendu est bien entendu oral (il fait partie intégrante de l'examen psychologique, au même titre que l'entretien préalable) mais il peut être aussi écrit. Dans ce cas, appartient-il à l'intéressé qui peut le transmettre à qui il veut ?

Une autre question très importante, traitée dans cette partie, concerne la communication des résultats de l'examen psychologique à des tiers mais aussi la circulation des informations dans une équipe.

4. LE COMPTE RENDU

Le groupe d'experts s'est mis d'accord sur un certain nombre de principes directeurs qui touchent à l'élaboration même du compte rendu, à la communication du QI ou des indices, à la question des destinataires et de la destination, dans le sens de l'utilisation potentielle du document écrit.

De plus, les objectifs du compte rendu, qu'il soit oral ou écrit sont rappelés ainsi que la nécessité du respect impérieux du secret professionnel.

EN CONCLUSION, le groupe d'experts attire l'attention des praticiens sur deux notions qui, quelquefois, sont confondues mais qui, dans ce rapport sont traitées distinctement. Il s'agit de ce que nous avons nommé « communication » et « transmission ». Cette distinction notionnelle permet en effet de penser différemment le rapport du psychologue à son client ou patient et le rapport au tiers. Dans la troisième phase de l'examen psychologique, lors de l'entretien de clôture, au cours de laquelle les résultats de l'examen sont présentés, l'opinion du psychologue exprimée, les recommandations formulées, le praticien ne « transmet » rien : il informe les intéressés des résultats de l'examen, il leur communique ses conclusions, il les discute avec eux. Il est alors acteur, il est l'autre sujet dans le processus relationnel.

En revanche, lorsque le psychologue doit communiquer ses résultats ou ses conclusions à des tiers, il est véritablement en position de transmetteur entre les intéressés et le tiers. De cette position découle naturellement - et éthiquement - la nécessité d'avoir obtenu l'accord des intéressés sur le contenu de cette transmission, tout en respectant le secret professionnel.

Cette distinction a l'avantage de replacer le sujet au centre de l'intervention psychologique. C'est l'enfant qui est en demande - demande le plus souvent portée par ses parents - c'est l'enfant qui est évalué, et c'est à lui et à ses parents que le psychologue doit communiquer les résultats de son examen.

C'est par ce retour aux intéressés que l'examen psychologique prend tout son sens.

---

## ASPECTS INTERCULTURELS DE L'EXAMEN PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

---

### *Responsables*

**Bertrand Troadec**, Maître de conférences - Université Toulouse 2 Le Mirail

**Roland-Ramzi Geadah**, psychologue, Professeur de droit médico-social et de philosophie morale, Directeur du CICERF, Champs-sur-Marne

### *Experts*

**Ahmed Omar Touhami Ahami**, Professeur de psychologie et neurosciences, UFR de BHSP - Faculté des sciences, Université Ibn Tofail, Kénitra (Maroc)

**Elaine Costa-Fernandez**, Maître de conférences associée en psychologie interculturelle à l'Université Toulouse 2 Le Mirail, expert judiciaire Cour d'appel d'Agen

**Catherine Le Du**, psychologue, service de psychopathologie de l'enfant, Hôpital Avicenne, Bobigny

**Claude Mesmin**, Maître de conférences en psychologie clinique, Université de Paris-Saint-Denis

**Marie-Rose Moro**, Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, Université Paris-Descartes, Maison des Adolescents, Hôpital Cochin, Paris

**Karinne Petchy**, psychologue, pratique libérale, formatrice à l'IRDTS, Cayenne - Guyane

**Hélène Romano**, psychologue, coordinatrice CUMP 94, Inserm U669, vice-Présidente du comité d'éthique CPP Idf IX, Hôpital H. Mondor, Créteil

**Pierre Vrignaud**, Professeur de psychologie de l'Orientation, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense, membre Commission internationale des tests

Les tests d'intelligence sont les produits d'une histoire sociopolitique et d'une culture particulières, dont les fondements sont loin d'être universels (Greenfield, 1997). Les tests sont donc « inexportables » tels quels un peu partout dans le monde. Cela ne signifie pas qu'il soit impossible de réaliser un examen psychologique d'enfants ou d'adolescents en situations interculturelles, notamment lorsque les cultures en jeu ne sont pas « trop » différentes. Il convient en effet d'écarter le nihilisme qui caractérise parfois la clinique contemporaine : « si les tests et techniques psychologiques ne sont pas valables, alors ne les utilisons pas ! » L'objectif de la synthèse proposée par le groupe 6 est de montrer comment un examen psychologique en situations interculturelles est malgré tout possible et socialement pertinent.

Selon Greenfield (1997), l'adoption d'une démarche anthropologique est le premier moyen d'apprendre les conventions partagées dans une autre culture. Hélas, la plupart des psychologues cliniciens, par exemple en France, n'ont pas toujours le temps de réaliser cette acculturation, voire les acculturations multiples correspondant à la diversité culturelle des enfants des sociétés actuelles. Dans ce cas, comment faire ? Un intérêt personnel du psychologue pour l'altérité culturelle apparaît être un minimum. La synthèse proposée par le groupe 6 au jury de la Conférence de consensus expose différents aspects de cet intérêt et leurs conséquences pour une clinique de l'enfant et de l'adolescent, quelles que soient leurs cultures. Elle est organisée en quatre points principaux.

1. *Psychologie et cultures* – Dans une première partie, il s'agit de définir certains des fondements de la psychologie (inter)culturelle. Tout d'abord, il y a l'adoption d'un relativisme modéré du développement et du fonctionnement du psychisme, lié à une définition de la culture comme le produit d'activités partagées par un groupe d'individus, contre un universalisme strict. Selon Bruner (1991, 2000), concevoir ainsi la culture, et par la suite l'interculturel, entraîne une épistémologie nécessairement constructiviste. Le constructivisme définit la connaissance, telle celle des psychologues, comme un processus de modélisation du réel, notamment lorsque cette construction implique des systèmes de mémoires dites externes (images, textes, etc.). Il s'ensuit une variété de modèles du psychisme, de son fonctionnement et de son développement, et la nécessité de réfléchir à celui (ou ceux) que l'on choisit pour l'interprétation. Il en résulte un ethnocentrisme inévitable qui est un aspect constitutif de toute pratique en psychologie.

2. *Situations interculturelles* – Ensuite, dans une deuxième partie, on propose une discussion relative à la caractérisation de l'appartenance culturelle d'un enfant ou d'un adolescent. Il peut sembler évident d'attribuer telle ou telle « étiquette » culturelle à autrui, mais la pratique clinique atteste que ce n'est pas le cas. Dans les sociétés dites multiculturelles actuelles, s'ajoute à ce problème celui d'évaluer le niveau d'acculturation de l'enfant et de l'adolescent (ainsi que celui du psychologue qui l'examine) à la société dite d'accueil. Un psychologue peut alors être confronté dans sa pratique à plusieurs situations interculturelles dont on tente une typologie.

3. *Conditions de la communication* – Si on admet que l'examen psychologique d'un enfant ou d'un adolescent est une situation particulière de communication, certaines conditions sont nécessaires pour qu'elle puisse avoir lieu correctement, notamment en situations interculturelles. Dans cette troisième partie, on examine les problèmes liés à l'identification du niveau de maîtrise des langues première et seconde d'enfants bilingues, à l'intervention d'un médiateur lorsque le psychologue ne connaît pas la langue et la culture de l'enfant ou de l'adolescent examinés, et à la traduction d'une technique en psychologie, quelle qu'elle soit, d'une langue dans une (ou plusieurs) autre(s).

4. *Techniques en psychologie* – Enfin, la dernière partie de la synthèse traite spécifiquement des techniques professionnelles des psychologues. Plusieurs aspects de l'usage de ces techniques sont discutés : les différents biais possibles, le caractère culturel des construits, les étalonnages (in)disponibles, la variabilité des compétences ou stratégies sous-jacentes aux performances observées, les conséquences de l'adaptation de techniques à d'autres cultures, l'intérêt d'une évaluation dynamique ou d'une familiarisation avec la situation d'examen (ou apprentissage).

## **Références**

- Bruner, J. (1991). ...*Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (1<sup>ère</sup> éd. angl., 1990). Paris : EsHel.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres* (1<sup>ère</sup> éd. angl., 1986). Paris : Retz.
- Greenfield, P. (1997). Side trip – You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52 (10), 1115-1124.